

Mustien maanosa

Asenteellisesti suuntaava aines
maantiedon kouluoppikirjojen Afrikka-kuvauksissa
1925–1967

Historian pro gradu -tutkielma
Joensuun yliopisto
Alue- ja yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Jussi Leppänen
135 875
10.8.2007

JOENSUUN YLIOPISTO, TUTKIMUSTIEDOTE

Tutkielman aiheena on vuosien 1925–1967 maantiedon kouluoppikirjojen asenteellisesti suuntaavan aineksen tutkiminen Afrikan oppisisältöjen ihmiskuvauksissa. Tutkimusmenetelmänä on kriittinen sisällönanalyysi, jossa hyödynnetään myös diskurssianalyysin kysymyksenasettelua. Oppikirjakuvitusta tutkitaan visuaalisen aineiston sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkielma perustuu oppikirjatutkimuksen tutkimustraditioon suuntautuen siinä sisällöntutkimukseen erotuksena lingvistikista ja pedagogisista tutkimuksista. Sisällönanalyysin tuloksia verrataan ajanjakson Suomen asenneilmapiiriin ja Suomen taloudellisen kehityksen tuomiin muutoksiin. Tutkielman tausta-aineistona käytetään opetussuunnitelmakomiteoiden mietintöjä, joista ilmenevät yhteiskuntapoliittiset tavoitteet maantiedon kouluopetukselle ja vieraiden kansojen käsittelylle.

Ajanjakson oppikirjoissa afrikkalaiset on esitetty negatiivisessa sävyssä, jopa rasistisia kommentteja käyttäen. Oppikirjoissa vieraiden valtioiden ja kansojen sisällöissä on pyritty osoittamaan koululaisille, kuinka hyvät elämisen edellytykset Suomessa on verrattuna vieraisiin valtioihin ja tällä synnyttämään lapsissa isänmaanrakkautta. Vieraita kulttuureja käsitellessä on kiinnitetty oppilaan huomio kansan ahkeruuteen tai laiskuuteen, luterilaisen uskonnon tuomiin hyviin edellytyksiin, sekä siveellisen luonteen merkitykseen.

Oppikirjojen sisällöissä on tapahtunut ajan kuluessa muutoksia, ei kuitenkaan suoraviivaisia. Afrikkalaisten esittelyn rasistisuus on jopa lisääntynyt aivan varhaisimmista oppikirjoista, kunnes 1960-luvun alussa rasistisimmat tekstit oppikirjoista alkavat poistua. 1950- ja 60 -luvuilla oppikirjakuvituksessa yleistyy asenteellisesti suuntaava piiloviestintä, joka sisältää tekstistä poistuvan rasismin.

Tekijä: Jussi Leppänen

Tutkielman nimi: Mustien maanosa – Asenteellisesti suuntaava aines maantiedon kouluoppikirjojen Afrikka-kuvauksissa 1925–1967

Työn laatu: Pro gradu -tutkielma

Tiedekunta: Yhteiskunta- ja aluetieteiden tdk

Päivämäärä: 10.8.2007

Sivumäärä: 120 sivua

Asiasanat: Oppikirjatutkimus, Afrikka, maantieteen oppikirjat, rasismi, kansanluonne

JOENSUUN YLIOPISTO, Tutkimustiedote	2
1 JOHDANTO	4
1.1 Tutkimusaiheen tausta	4
1.2 Tutkimuksen rajaus	5
1.3 Kriittinen sisällönanalyysi oppikirjatutkimuksessa	8
1.4 Aineiston valintaperusteet ja aineiston esittely	13
2 TUTKIMUSTRADITIO	20
2.1 Oppikirjatutkimus	20
2.2 Maantieteen oppikirjat ja käsitykset afrikkalaisista	22
2.3 ”Me ja muut”	27
2.4 Kansanluonnekuvaukset	29
2.5 Afrikka-tutkimus ajanjaksolla	32
3 KOULUJÄRJESTELMÄN JA OPPIKIRJOJEN KEHITTÄMINEN SUOMESSA	35
3.1 Kansakoulun synty ja sivistykselliset tavoitteet	35
3.2 Kansakoululaitos itsenäisen Suomen osana	37
3.3 Yhteiskunnallisista muutoksista	40
3.4 Opetuksellisten ajatusten muutokset 1800–1900 -lukujen taitteessa	43
3.5 Oppikirja- ja opetussuunnitelmakomiteat oppikirjojen kehittäjinä Suomessa	44
3.6 Maantieteen opetuksen ja oppikirjojen kehittäminen	48
4 MILLAINEN ON 1920–1960 -LUKUJEN MAANTIEDON OPPIKIRJA?	52
4.1 Johdanto	52
4.2 Aro: Kansakoulun maantieto 1925	54
4.3 Leiviskä: Kansakoulun maantieto 2. 1926	56
4.4 Rosberg ja Tolvanen: Koulun maantieto 1931	57
4.5 Jotuni: Kansakoulun maantiede 1937	58
4.6 Hakalehto ja Salmela: Isänmaa ja maailma 1940	59
4.7 Hänninen: Kansakoulun maantieto ja kotiseutu-oppi 1938	60
4.8 Auer ja Merikoski: Maantieto 1950	62
4.9 Leiviskä: Koulun maantieto 1949	63
4.10 Hakalehto ja Salmela: Isänmaan ja maailman maantieto 1960	64
4.11 Myrsky ja Ulvinen: Kaukomaat 1960	65
4.12 Mäkelä: Eurooppa ja vieraat maanosat 1961	66
5 MILLAINEN ON OPPIKIRJOJEN AFRIKKALAINEN?	68
5.1 Johdanto	68
5.2 Ulkonäkö	70
5.3 Luonne ja älykkyys	73
5.4 Elintavat, sivistyneisyys ja uskonto	80
5.5 Elinkeinot	89
5.6 Kuvat ja kuvatestit	94
6 TULOSTEN TARKASTELU	108
LÄHTEET	116

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimusaiheen tausta

Tutkielman aiheen valinta perustuu omakohtaiseen kokemukseeni opetustyössä tarvittavasta taidosta tulkita historian opetuksen oheismateriaalina käytettäviä vanhoja oppikirjoja historian lähteenä. *Oppikirjatutkimusta* on Suomessa ja muualla maailmassa harjoitettu runsaasti, joten tutkimustraditiota tutkielman aiheelle on olemassa useilta tieteenaloilta ja useiden eri oppiaineiden oppikirjoista. Tutkielman näkökulmana on historiantutkimus, jossa maantieteen oppikirjat edustavat historiallista aineistoa.

Tutkielma-aineiston valinnan taustalla on ajatus siitä, että vanhat *maantieteen oppikirjat* kertovat oman aikansa yhteiskunnan suhtautumisesta vieraisiin kansoihin. Ennakko-oletuksena on, että Euroopan ulkopuoliset kansat ja kulttuurit ovat saaneet osakseen negatiivisia varauksia. Tutkimustraditioon ja tutkimusaineistoon alustavasti perehtyessäni havaitsin, että oppikirjat ovat vieraiden kulttuurien esittelyssä sangen värittyneitä, asenteellisia, jopa rasistisia¹. Nykypäivän tulkinnoin vanhat oppikirjat ovat suorastaan pöyristyttäviä. Tämän vuoksi on syytä tutkia, kuinka oppikirjojen sisällöt ovat ymmärrettävissä omana aikanaan. Erityisen negatiivisia ja peittelemättömän rasistisia kommentteja oli esitetty Afrikan mustaa väestöä kuvattaessa. Tämän vuoksi tutkielman aihe tarkentui koskemaan nimenomaan *Afrikan oppisisältöjä*.

Tutkielman tarkoituksena on tulkita oppikirjojen sisältöä ja tutkia sitä, miksi kirjat ovat tarkoituksellisen asenteellisia tiettyjä kulttuureja kohtaan? Onko taustalla pyrkimys muovata nationalismien hengessä oman kansan suhtautumista vieraisiin kansoihin? Onko asenteellisessa ilmapiirissä havaittavissa yhteiskunnallisten olojen muuttumisella selitettäviä muutoksia tutkimusajanjakson aikana? Opetustyö kannalta tutkielman tuloksilla on merkitystä, koska se antaa menetelmällisiä valmiuksia käytettävän opetusmateriaalien tulkintaan. Historian opetuksessa ja tutkimuksessa tämä tutkielma antaa tietoa siitä, miten oppikirjoja voidaan käyttää tietolähteenä oman aikansa yhteiskunnasta, sen arvoista, aatteista, asenteista, uskomuksista ja niistä pyrkimyksistä, joita valtiollalla oli ohjaillessaan oppikirjojen tekijöitä.

¹ Rasismilla tarkoitetaan tässä yleismerkityksessään: ennakkoluuloinen suhtautuminen toisrotuisiin ihmisiin ja oman rodun, heimon, kielen, uskonnon tai luokan pitäminen toisia parempana, mihin liittyy toisrotuisten syrjintä ja erillään pitäminen eli segregatio.

Tutkielman pääkysymys on: *Millaista asenteellisesti suuntaavaa ainesta vanhat maantiedon kouluoppikirjojen Afrikka-kuvaukset sisältävät?* Samalla tutkielmassa etsitään vastausta asenteellisen aineksen sisällyttämisen taustoihin ja syihin. Tutkimuskysymyksenä tämä tehtävä kuuluu: *Millaista ideologiaa tai asennetta palvelemaan oppikirjojen asennekasvatus kirjoitettiin?* Tutkielman alakysymys voidaan muotoilla toisesta näkökulmasta myös seuraavanlaiseksi: *Miten suomalaisen yhteiskunnan asennemuutos tutkimusajanjaksolla näkyi maantieteen kouluoppikirjojen sisällöissä?* Alakysymys rajataan koskemaan vain Afrikka-kuvauksia, kuten pääkysymyksenkin. Koska tutkielmassa etsitään asenteellista ainesta, joka ei perustu tieteelliseen tietämykseen, voidaan samalla pohtia myös kysymystä: *kuinka paljon oppikirjojen sisällöt olivat jäljessä aikansa maantieteellistä tutkimusta?*

1.2 Tutkimuksen rajaus

Analysoinnin kohteena on Afrikan väestöä koskeva kuvaus, *ihmiskäsitys*, joka sisältää ulkonäön ja luonteen kuvauksen lisäksi myös ihmiskäsitykseen vaikuttavat kuvaukset elintavoista ja elinkeinosta, uskonnonharjoittamisesta ja kulttuurista. Analyysin kohteena on erityisesti kansanluonnekuvausten *stereotyyppinen aines*, sekä tätä koskevien sisältöjen muutokset, sekä muutosten syyt ja taustat. Stereotyyppisellä aineksella tarkoitetaan sellaisia tiettyä ihmisjoukkoa koskevia kuvauksia, joiden tarkoituksena on antaa lukijalle kuva siitä, että kuvattavan ihmisjoukon jokaisella jäsenellä on kyseinen ominaisuus, tai ainakin nämä kuvaukset ovat omiaan antamaan tällaisen kuvan.² Stereotypia sanana tarkoittaa kaavoihinsa kangistunutta, mukautumatta toistuvaa (moitittavasti). Etsittävät stereotyyppiset kuvaukset ovat tyypillisesti sellaisia, joilla ei ole todellista tietopohjaa, vaan nämä perustuvat enemmänkin aikansa uskomuksiin, ovat siis tavallaan kaavoihinsa kangistuneita käsityksiä vailla tiedollista pohjaa.

Kansanluonteiden ohessa analysoidaan myös ulkonäkö- ja elintapakuvauksia, koska näillä on kiinteä yhteys kansanluonnekuvauksiin ja näillä luodaan asenteellisesti suuntaavaa kuvaa. Ylipäänsä Paasin käyttämä kansanluonnekäsite johtaa ajatuksen liian kapeaan psykologisen luonteen kuvausten analysointiin, joten tässä tutkielmassa kohteena on laajemmin ihmiskäsityksen luominen. Stereotyyppisen ja asenteellisesti suuntaavan aineksen tunnistamisen lisäksi tutkielman tavoitteena on pohtia syitä, jotka ovat johtaneet stereotyyppisten kuvausten käyttämiseen oppikir-

² Ks. kansanluonnekäsitteen stereotyyppisyys Paasi 1984, s. 113.

joissa. Tutkielman yhtenä tavoitteena on myös selvittää oppikirjoissa tapahtuneiden muutosten syitä.

Tutkielman perimmäinen tavoite ei oikeastaan olekaan tutkia sitä, mitä tietyn ajan maantiedon oppikirjat kertovat Afrikasta, vaan tulkinnan kautta ymmärtää, mitä nuo Afrikan-kuvaukset oppikirjoissa kertovat aikansa Suomesta. Sillä siitähän perimmiltään on kysymys: *Mitä suomalaisille koululaisille piti kertoa vieraista maista ja kulttuureista, ja miksi?* Miten toiseus, vieraus esitettiin koululaisille? Mitä *arvoja* oppilaille haluttiin välittää, millaista suhtautumista vierasmaalaisiin, vieraisiin kulttuureihin? Ja ennen kaikkea: millaista suhtautumista omaan maahan haluttiin opettaa toiseuden, vieraiden kulttuureiden vertaamisen kautta?

Pohjois-Afrikan muslimiväestö poikkeaa rodullisesti ja kulttuurisesti mustaihoisesta väestöstä, mikä näky myös maantiedon oppikirjoissa. Niin sanottujen Atlasmaiden käsittelyä oppikirjoissa ei oteta tässä tutkielmassa mukaan analyysiin, vaan tutkielma käsittelee vain mustaa väestöä koskevia kuvauksia. Erottelu on teknisesti helppo tehdä, sillä Atlasmaiden käsittely on yleensä selkeästi tekstissä eroteltu omaksi osiokseen.

Tutkielman aikarajauksen tekeminen vaatii tukeutumista aiempaan oppikirjatutkimukseen, sekä opetuksen kehittämistä koskeviin komiteamietintöihin. 1800-luvun loppupuolen oppikirjojen laatimiselle ei ollut mitään varsinaisia ohjeita. Sen sijaan niin sanotut uudemmat kirjat 1900-luvun alusta tehtiin 1899 työnsä valmiiksi saaneen oppikirjakomitean ohjeiden mukaisesti. Tämä mietintö, nimeltään *Suunnitelmia Suomen kansakoulujen oppi- ja lukukirjoja varten*, on Nurmen mukaan merkittävä mietintöraportti, ja hän katsoo mietinnön julkaisemisesta alkaneen uuden ajan oppikirjojen suunnittelussa ja laadinnassa.³ Vuosien 1915–1916 maantiedon oppikirjoissa toteutettiin uudistuksia ja erkaannuttiin lähes täysin vuoden 1899 oppikirjakomitean ajatuksista. Tämän jälkeen alettiin laatia ensimmäisiä maantiedon oppikirjoja, jotka eivät samalla olleet myös lukukirjoja.⁴

Tutkielman aikarajaus tarkentuu vuoteen 1925, koska silloin annettiin komiteamietintö maalaiskansakouluja varten, jolloin pyrkimyksenä oli edelleen kehittää oppikirjojen sisältöä. Komitea kiinnitti erityistä huomiota liian runsaan ja vaikeatajuisen oppiaineen karttamiseen oppikirjoissa. Samassa mietinnössä tähdennettiin vielä sitä, että uuden opittavan asian pitäisi liittyä kiinteästi

³ Nurmi 1966b, s. 182.

⁴ Tapana 2003, s. 409.

ennen opittuun. Oppikirjan piti noudattaa havainnollisuuden ja omatoimisuuden periaatetta. Niin ikään muistamista edistäviä seikkoja tuli kirjoihin sisällyttää entistä enemmän.⁵ Edellä esitettyjen seikkojen vuoksi on mielekästä tutkia *vuoden 1925 jälkeisiä oppikirjoja*. Valittua aikarajasta tukee myös se, että varsinainen kotimainen oppikirjatuotanto alkoi vasta vuoden 1925 komiteamietinnön jälkeen.⁶

Aikarajauksen päätevuosikymmen on 1960-luku. Tällä vuosikymmenellä alettiin yhä enemmän kiinnostua Afrikan maiden ongelmista, mikä alkoi vähitellen näkyä myös maantiedon oppikirjoissa täysin aiemmasta poikkeavana suhtautumisena Afrikkaa kohtaan. Afrikan alueen maat itsenäistyivät ja tulivat vähitellen osaksi kansainvälistä politiikkaa. Itsenäistyessään nämä valtiot toivat enemmän esille omia näkökulmiaan ongelmiinsa ja niiden syihin. 1960-luku oli aikaa, jolloin maailmankuva mullistui joukkotiedotuksen, erityisesti televisionkatselun yleistyessä suomalaisissa kodeissa. Tutkimuksen ennakko-oletuksena on, että oppikirjat tarjoavat negatiivisen assosiaation vieraisiin kulttuureihin. Aiemman tutkimuksen perusteella näyttäisi sille, että nimenomaan peruskoulu-uudistuksen aikoihin, 1960–1970 –lukujen taitteessa tapahtui maantiedon oppikirjoissa olennaista suhtautumisen muutosta Afrikkaa kohtaan, jonka vuoksi tutkimus on perusteltua rajata päättymään 1960-lukuun. Peruskoulu-uudistuksen lähtölaukauksena voidaan pitää peruskoulun opetussuunnitelmakomitean 12.4.1967 opetusministeriölle antamaa esitystä kansakouluasetuksen muuttamiseksi.⁷

On oletettavaa, että esimerkiksi sota-aika on voinut vaikuttaa paljonkin niin oppikirjojen kuin maantiedon opetukseen pätevien opettajien saatavuuteen, mutta tällaisia kysymyksiä ei tässä oteta huomioon. Tutkimusasetelma perustuu yksinomaan oppikirjojen sisältöjen analysointiin. Myöskään ei ole huomioitu mahdollisia työkirjoja, karttakirjoja tai muuta oheislukemistoa, jota oppilailta tai opettajilla on ollut käytössään. Maantieteen opetuksen rinnalla vieraista maista on saatu tietoa ainakin äidinkielen opetukseen liittyvien lukukirjojen välityksellä. Samoin ovat koulukirjastot tarjonneet halukkaille lisätietoa aiheesta.

Rajattu tutkielman pääkysymys kuuluu: *Millaista asenteellisesti suuntaavaa ainesta vuosien 1925–1967 maantiedon kouluoppikirjojen Afrikan oppisisältöjen ihmiskuvaukset sisältävät?*

⁵ KOM 1925, s. 47, 52–54, 59.

⁶ Halila 1950, s. 139.

⁷ KOM 1970: A 4, s. 5.

Vuosi 1967 aikarajauksessa tarkoittaa analyysin kannalta sitä ajanjaksoa, jolle tutkielman tulokset voidaan ulottaa. Peruskoulu-uudistuksen jälkeen vanhoja oppikirjoja ei enää käytetty, joten näiden oppikirjojen kasvatuksellinen ja tiedonjaollinen vaikutus päättyi vähitellen tähän. Sen sijaan aineiston valinnassa ei ole välttämätöntä, että tutkituissa oppikirjoissa olisi edustettuna tarkasti myös vuoden 1925 ja 1967.

1.3 Kriittinen sisällönanalyysi oppikirjatutkimuksessa

Menetelmätasolla tutkielman tavoitteena on selvittää, *miten tiettyä ilmiötä on* oppikirjojen sisällöissä *kuvattu* ja millaisia käsitteitä ilmiöiden kuvaamisessa on käytetty. Tähän tavoitteeseen pystytään vastaamaan laadullisen tutkimuksen keinoin, sisällönanalyysillä. Menetelmän nimeäminen sisällön- ei tekstianalyysiksi painottaa sitä, että tässä tutkielmassa analysoidaan oppikirjojen sisältöjä, ei tekstin luettavuutta tai vastaavia tekstin rakenteeseen liittyviä seikkoja, kuten lingvistisessä oppikirjatutkimuksessa. Oppikirjojen tekstianalyysistä hyvä esimerkki on Marja-Liisa Julkusen tutkimus ”Oppikirja tekstianalyysin kohteena”⁸.

Laadullisen tutkimuksen sisällä tutkimusmenetelmä on valittava niin, että se soveltuu historiallisten aineistojen sisällönanalyysin. Tutkimusaineiston analysoinnin tuloksia peilataan historialliseen tietoon Suomen koulujärjestelmän ja oppikirjojen tietoisesta kehittämisestä. Vertauskohteena ovat erityisesti valtakunnalliset kouluopetuksen kehittämiselle asetetut tavoitteet. Toisaalta aineisto on suhteutettava aikansa kontekstiin, varsinkin aate- ja asenneilmastoon, jolla voidaan selittää suhtautumista vieraisiin kulttuureihin ja kaukomaiden asukkaisiin. Historian tutkimuksessa perinteinen tutkimusmenetelmä on aineiston kvalifiointiin perustuva sisällönanalyysi.⁹

Ilmiön kuvaamisen tutkiminen tarkoittaa sen analysoimista, *miten* oppisisältö on ilmaistu. Onko käytetty luettelomaista tietopuolista tekstiä? Onko tietoa sisällytetty matkakertomukseen tai proosalliseen fiktion? Onko informaatio kuvina, karttoina, taulukoina, symboleina? Millaisia adjektiiveja kuvaamisessa on käytetty? Sisällönanalyysin lisäksi tutkimusmenetelmänä tulee kysymykseen myös diskurssianalyysi,¹⁰ jossa oppikirjojen tekstisisällöt nähdään diskursseina, sanallisena viestintänä. Tämän ohella oppikirjojen sisällönanalyysissä on otettava mukaan kuvantulkintaa. Menetelmäksi valitussa sisällönanalyysissä tullaankin hyödyntämään diskurssianalyysin perusky-

⁸ Julkunen 1988, luku 4.2.

⁹ Eskola – Suoranta 1998, s. 119.

¹⁰ Ibid.

symyksiä: Miten asia on kerrottu? Mitä viestillä tarkoitetaan? Miksi on kerrottu juuri näin? Kehen on pyritty vaikuttamaan?¹¹ Terminologisesti tekstin ja diskurssin välinen ero on siinä, että diskurssi viittaa tekstin tuottamisen tapoihin.¹² Diskurssianalyysin sijaan voidaankin puhua teksti- tai esitystapa-analyysistä. Diskurssianalyysi on menetelmä sen tutkimiseen, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytänteissä”.¹³

Tutkimusmenetelmän nimeäminen sisällönanalyysiksi ei vielä aivan tarkasti kuvaa aineiston ja tutkimuskysymyksen vaatimaa menetelmää, vaan on syytä korostaa kriittistä suhtautumista tekstiin. Näin ollen käytettävä tutkimusmenetelmä voitaisiin nimetä kriittiseksi tekstianalyysiksi. Vaikka tutkielman paradigmana ei kuitenkaan, ehkä pieniä sivujuonteita lukuun ottamatta, ole semiotiikka, kuten tyypillisessä diskurssianalyysissä,¹⁴ näyttäisi olevan niin, että kriittinen tekstianalyysi on tässä merkityksessään oikeastaan sama menetelmä kuin diskurssianalyysi tai ainakin hyvin samantyyppinen variaatio.

Sisällönanalyysia oppikirjatutkimuksessa ovat käyttäneet Varis ja Heino (1969) tutkiessaan suomalaisia ja ulkomaisia aapisia. Lisäksi maantieteen opetuksesta on tehty muutamia tutkimuksia 1980-luvulla.¹⁵ Tässä tutkielmassa menetelmänä käytetään sisällön analysointia samaan tapaan kuin on esimerkiksi Tapanan käyttänyt väitöskirjassaan. Tapanan otanta perustuu systemaattiseen tekstinäytteiden valintaan. Tässä tutkielmassa näytteinä ovat Afrikan oppisisältöjen ihmiskuvaukset kokonaisuudessaan, eivät tekstileikkeet. Tapanan kommentoi menetelmien nimeämistä muotivirtauksiksi. Katson kuitenkin tarpeelliseksi tehdä käsitteellisen eron teksti- ja sisällönanalyysin välille tämän tutkielman tutkimusmenetelmän kuvauksessa. Tapanan kuvaa menetelmäänsä oppikirjojen tekstin lukemiseksi julkaisuajankohdan maantieteellisen ja tilastollisen tiedon sekä yhteiskunnallisen tilan muodostamaa taustaa vasten.¹⁶ Vastaavasti voidaan ajatella historian näkökulmasta tekstejä luettavan ajankohtansa yhteiskunnallista kontekstia peilaten. Voidaan ajatella, että oppikirjat eivät koskaan ole itsenäisiä teoksia, vaan niissä näkyy aikansa yhteiskunnan ja asenneilmaston vaikutus.

Kvantitatiiviselle osalle osana kvalitatiivista tutkimusta ei sinänsä ole mitään estettä, ja tutkimusasetelma puoltaakin kvantitatiivisen osion sisällyttämistä sisällönanalyysiin. Aineiston valintatapa

¹¹ Metsämuurosta 2006, s. 106–107 mukaillen.

¹² Fairclough 2003, s. 127.

¹³ Fairclough 2003, s. 23; Eskola – Suoranta 1998, s. 141.

¹⁴ Fairclough 2003, s. 17, 36.

¹⁵ Tapanan 2003, s. 26 lähteineen.

puoltaa tutkielman pääasiallisen menetelmän kvalitatiivisuutta, mutta tätä voidaan täydentää myös numeerisella menetelmällä, jossa käytetään tekstin sisällä kvantitatiivista otantaa. Tutkielmassa kvantitatiivinen osio toteutetaan analyysiyksiköiden taulukointina. Taulukoinnin tavoitteena on aineiston systemaattinen käyttö, jotta aineistosta ei valittaisi vain subjektiivisesti tai satunnaisesti tekstinäytteitä.¹⁷ Systemaattisuus toteutetaan analysoimalla kaikki kyseisen teeman kuvaukset kaikista oppikirjoista. Esimerkiksi kaikki afrikkalaisia koskevat ulkonäkökuvaukset kaikista oppikirjoista.

Oppisisältöjen analysoinnin lisäksi on pohdittava, onko kuvaukset tehty tarkoituksellisen asenteelliseksi, vai onko pyritty mahdollisimman suureen objektiivisuuteen. Lisäksi on mietittävä myös sitä, onko oppisisältöjä mahdollisesti valikoitu jättäen jotain pois. Tätä voi olla vaikea tutkia, mutta kirjoja keskenään vertaamalla on tarkoitus etsiä myös eroavuuksia sisällöissä. Vertailua tehdään myös Afrikan kuvausten ja muiden maanosien ja valtioiden välillä.

Oppikirjoista etsitään sisältöjä, jotka ovat olleet omiaan antamaan koululaisille yliyksinkertaistettuja käsityksiä vieraista kansoista, heidän elämäntavoistaan ja kulttuureistaan. Yliyksinkertaistuksella tarkoitetaan sellaista tiettyä kansaa koskevaa kuvausta, jota ei suhteuteta mihinkään, vaan todetaan yksinkertaisesti vaikka, että jokin kansa on ”iloinen” tai ”vilkas”. Analyysin lähtökohtana on löytää ja tunnistaa *ilmaisuja*, joilla tiettyjä ilmiöitä kuvataan. Esimerkiksi ihmisten ulkonäön tai luonteen kuvauksista etsitään yksittäisiä adjektiiveja. Analyysiyksiköiden taulukoinnin avulla verrataan oppikirjoja keskenään, jolloin on mahdollista löytää yhtenevyydet eri kirjojen välillä, mikäli tietyt adjektiivit toistuvat kuvauksesta toiseen.¹⁸ Taulukoinnissa voidaan myös verrata muutoksia ajan kuluessa. Analyysiyksiköiden taulukoinnin peruslähtökohta on etsiä, sisältääkö tietyn oppikirjan teksti jonkin tietyn ilmauksen vai ei. Esimerkiksi, sisältääkö oppikirja olleen luonteenkuvausta, vai onko oppikirjassa kuvattu vain ihmisten ulkonäköä ja elintapoja tai vastaavaa ilmaisematta millään tavalla ihmisten tyypillisiä luonteenpiirteitä.

Seuraavassa vaiheessa analyysiyksiköiden taulukoinnissa on tunnistettava, onko jokin ilmaisu tarkoitettu negatiiviseksi vai myönteiseksi. Tällä on erityinen merkitys koululaisten asenteiden syntymiseen, ja tällä keinoin asenteita voidaan tarkoituksellisesti muovata, mitä voitaneen pitää yhtenä tarkoituksellisenä tavoitteena varhaisten opetussuunnitelmien perusteella. Analyysiyksi-

¹⁶ Tapani 2003, s. 6 ja 26.

¹⁷ Alasuutari 1994, s. 163.

¹⁸ Analyysiyksiköiden taulukoinnista tutkimusmenetelmänä ks. Tapani 2003, s. 32 ja 410–411.

köiden taulukoinnin käytön tavoitteena on luoda useiden oppikirjojen sisältöjen synteesi, kokonaiskuva ajan oppikirjojen sisällöstä. Sisällönanalyysi perustuu sekä yksittäisten oppikirjojen teksteille, että myös tämän kokonaiskuvan analysointiin. Kokonaiskuvan merkitys on olennainen erityisesti verrattaessa tuloksia opetussuunnitelmissa asetettuihin tavoitteisiin.

Oppikirjojen kuvituksen tutkiminen vaatii oman tutkimusmenetelmänsä, jotta myös kuvien tutkiminen olisi systemaattista ja luotettavaa. Periaatteessa kuvia koskevat samat – lähinnä semioottiset – ongelmat kuin tekstiäkin.¹⁹ Sisällönanalyysi *kuvien tulkinnassa* on aivan oma menetelmänsä. Kuvantulkintaa käytetään esimerkiksi media- ja kulttuurintutkimuksessa. Visuaalisen aineiston sisällönanalyysi voidaan toteuttaa vastaavana analyysiyksiköiden taulukointina kuin tekstin analyysikin. Analyysiyksiköt luodaan tällöin tutkimustehtävän vaatimalla tavalla.²⁰ Analyysiyksikkönä tässä tutkielmassa voisi olla vaikkapa se, sisältyykö kuvaan ainoastaan afrikkalaisia, vain onko kuvassa sekä afrikkalaisia että valkoihoisia. Tällainen lähestymistapa on tutkielmassa huomioitu, mutta työläytensä vuoksi kuvia ei ole systemaattisesti tutkittu visuaalisen aineiston sisällönanalyysillä, koska tällä keinolla saatava tieto ei välttämättä olisi kovin relevanttia ajatellen tutkimustehtävän tarpeita.

Kuva-analyysi on toteutettu pohtimalla kuvien sisällön merkitystä. Kulttuurintutkimuksessa kuvien merkityssisällöt jaetaan Barthesin oppien mukaan kolmeen merkitykseen: informaatiomerkitys, symbolinen merkitys ja niin sanottu ”kolmas merkitys”. Kuvan informaatiomerkitys on sen tiedollinen anti: minkä näköisiä afrikkalaiset ihmiset ovat, miten he pukeutuvat, millaisia ovat heidän kotinsa. Informaatioulottuvuutta Barthes kutsuu kommunikaation tasoksi.²¹ Oppikirjojen kuvituksessa on käytetty sekä valokuvia, että piirroksia ja maalauksia. Sisällönanalyysin kannalta voidaan kuvia toki pitää yhdenvertaisina, mutta erityisesti valokuvan synty tapa erottaa sen maalauksesta ja piirroksesta niin, että valokuvien tulkinnassa on syytä painottaa joitakin kuvallisen esittämisen puolia hieman toisin. Valokuva on perinteisesti ymmärretty realistisena, totuutta sellaisenaan toistavana kuvana. Kuitenkin nykytekniikalla kuvia voidaan muokata ja muuttaa kuvatavallaan fiktiivisiksi.²² Tutkimusajanjakson kuvia tuskin on kuvankäsittelyllä muokattu, mutta niitä tulkittaessa on kuitenkin otettava huomioon kuvan ”todellisuus”. Onko kuva realistinen toisinto todellisuudesta, vai onko kuvattava kohde asetettu kameran eteen tietyllä tavalla, onko kuva siis lavastettu, onko se ”totta”?

¹⁹ Hietala 1993, s. 43.

²⁰ Ks. esim. Seppänen 2005, s. 144–147.

²¹ Barthes 2006 (uudelleenjulkaisu, alkup. 1985), s. 110–111.

Symbolinen merkitys on kuvan piiloviesti. Symbolinen viesti voi olla vaikka pukeutumisen niukuus ja asumusten yksinkertaisuus osoituksena köyhyydestä ja kehittymättömyydestä. Villieläimen kaataminen itse tehdyin keihäin voisi viestiä raakuudesta, mikäli kuva liitetään luonnekuvausten yhteyteen. Valokuvissa symboleja voivat myös erilainen vaatetus, kuten suruasu, hääasu tai kuvaan liitetyt lyhyet kliseelauseet.²³ Kuvan ”kolmas merkitys” on enemmän psykologista kuin symbolisuus. Se voi liittyä esimerkiksi ihmisten ilmeisiin, siihen kuinka he katsovat toisiaan.²⁴

Kuvanlukutaitoon vaikuttaa lukijan kulttuurinen tausta. Se, mitä kuvan katsoja kuvassa näkee ja miten hän kuvan ymmärtää riippuu hänen aiemmista tiedoistaan ja kokemuksistaan. Vierasta kulttuuria esittävät kuvat nähdään omasta kulttuurista lähtien, etnosentrisesti. Esimerkiksi afrikkalainen pukeutuminen voidaan mieltää omituisen vähäiseksi verrattuna siihen, millaista pukeutumista suomalaislapsi on tottunut näkemään ympärillään. Kuviin liittyy metakieli: Kuvanlukija täydentää kuvan viestiä, kuvan diskurssia, oman ”arjen logiikkansa” perusteella, ellei muunlaista tulkintaa edellyttäviä vihjeitä ole annettu. Kvantulkinnan taustalla vaikuttavat kulttuuriset sopi-mukset, uskomukset, koulutus, sekä poliittinen ja uskonnollinen vakaumus. Samat tekijät vaikuttavat myös viestin antajan, oppikirjan kirjoittajan, viestin taustalla.²⁵ Oppikirjaan on valittu tietty kuva, koska oppikirjan kirjoittaja tuntee kohderyhmänsä.

Ilman sanallista kontekstia kuvan merkitys jäisi liian moniselitteiseksi. Kuva vaatii aina verbaalisen tekstin väiteluonteensa takeeksi ja täydentäjäksi. Oppikirjakuvituksessa tyypillistä on, että tekstissä ei kuviin viitata, vaan kuvia on selitetty vain lyhyissä kuvateksteissä. Tällöin kuvan tulkintaan jää paljon tilaa. Kuviin on saatettu viitata kysymyksin: Mitä näet kuvassa? Mitä voit sanoa kuvassa olevista asumuksista? Tällä ohjataan kuvan katsojaa tulkitsemaan haluttua kohdetta kuvassa. Arjen logiikan merkitys kuvien tulkinnassa on suuri, kun kuvanlukijana on lapsi ja kuvan kohteena hänelle täysin vieras kulttuuri. Teoriassa kuva voi synnyttää loputtomasti erilaisia tulkintoja ja viittaussuhteita, mutta käytännössä kussakin tilanteessa vaikuttava metakieli rajoittaa tulkintoja varsin tehokkaasti. Tämä mahdollistaa kommunikoinnin kuvien välityksellä.²⁶

²² Hietala 1993, s. 43.

²³ Sinisalo 1989, s. 45.

²⁴ Barthes 2006 (uudelleenjulkaisu, alkup. 1985), s. 110–111.

²⁵ Hietala 1993, s. 74 ja 86.

²⁶ Hietala 1993, s. 69 ja 73.

1.4 Aineiston valintaperusteet ja aineiston esittely

Tutkielman eräs taustafunktio on oppikirjojen käyttö historiallisen tutkimuksen lähteenä. Maantiedon oppikirjat ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde, koska ne sisältävät varsin monipuolista materiaalia, kuten luonteeltaan varsin proosallisia matkakertomuksia, vieraiden maiden historiaa, sekä vieraiden maiden asukkaiden kuvauksia. Maantiedon oppikirjoissa on jo varhain paljon kuvitusta, mikä antaa sisällön analysoinnille oman lisämahdollisuutensa. Verrattuna esimerkiksi historian kouluoppikirjoihin maantiedon oppikirjoissa on enemmän ilmiöiden ja ihmisten kuvauksia, mikä on omiaan lisäämään stereotyyppisen aineksen määrää.

Tarkastelun kohteena ovat kansakoulun maantiedon oppikirjat, joissa sisältönä on vieraita maita koskeva oppiaines. Yleismaantiede jää siis tutkielman ulkopuolelle. Kansakoulun alakoulu sulkeutuu automaattisesti tutkielman ulkopuolelle, koska alakoulussa ei maantietoa opetettu. Alakoululla on vaihtelevasti tarkoitettu kansakoulun 1-2 tai 1-3 luokkia. Lisäksi tutkielman aineistoon sisällytettiin yksi oppikoulun maantiedon kirja.

Aiempi tutkimustraditio keskittyy yleensäkin kouluoppikirjoihin erittelemättä kansa- ja oppikoulua, tai tutkimusaineistona on ollut vain kansakoulun oppikirjat, kuten Tapanan tutkimuksessa.²⁷ Tässä tutkimuksessa on huomioitu se, että vieraiden maanosien opetus, johon Afrikka sisältyy, on useimmiten ajoitettu kansakoulun ylimmille luokille. Esimerkiksi Auer – Merikosken oppikirjassa kirjoittajat mainitsevat alkulauseessa opettajille ohjeeksi, että vieraiden maanosien opetus toteutetaan vuorokurssina kansakoulun 5. ja 6. -luokilla.²⁸ Tämä tarkoittaa sitä, että Afrikan maantieteen opetus sijoittuu kansakoulussa vaiheeseen, jolloin osa ikäluokasta on jo siirtynyt oppikouluun. Oppikoulussa on ollut käytössä eri oppikirjat kuin kansakoulussa. Oppikoulun käyneet oppilaat ovat tämän vuoksi opiskelleet Afrikan maantieteen erilaisella materiaalilla kuin ne, jotka eivät oppikoulua käyneet. Jotta tutkielman aineiston analysoinnista voitaisiin tehdä luotettavia johtopäätöksiä, on otettava huomioon se, että kansakoulujärjestelmässä vieraiden maanosien opetus on jakautunut tällä tavoin kahden erilaisen oppikirjamateriaalin välillä.

²⁷ Tapanan 2003, s. 21, jossa nimenomaisesti mainitaan oppikoulun maantiedon oppikirjojen jäävän tutkimuksen ulkopuolelle.

²⁸ Auer – Merikoski 1950, s. 4.

Tutkielman aineistoksi etsitään oppikirjoista sisältöjä, joissa kuvataan vieraiden maiden asukkaita, kulttuuria ja ihmisten elintapoja. Tutkielman aineistoksi valittiin oppikirjat, jotka täyttävät asetetut vaatimukset riippumatta siitä, mille luokalle tai asteelle kirja on osoitettu tai millaisessa koulussa kirja on tarkoitettu käytettäväksi. Tutkimusaineistoon kuuluvaksi voitiin valita kirja, joka on painettu aikaisintaan 1925. Sen sijaan tutkimusajanjakson loppupäästä ei ollut järkevää valita kirjaa, jonka sisältöön olisi jo saattanut vaikuttaa tieto tulevasta koulu-uudistuksesta ja peruskouluun siirtymisestä. Tämän vuoksi oli valittava oppikirjoja, jotka on painettu viimeistään 1960-luvun alussa. Sota-aika on luonnollisesti vaikuttanut oppikirjojen kehittämiseen ja painamiseen siten, että 1940-luvun alussa painettuja oppikirjoja ei ollut saatavilla.

Laadullisen tutkimuksen toteuttamiselle ei ole olemassa menetelmää, jolla määrättäisiin aineistolle riittävä otanta. Otannan määrässä ratkaiseva on niin sanottu *kylläntymispiste*, saturaatio, jonka jälkeen otannan kasvattaminen ei enää tuo lisäinformaatiota.²⁹ Oppikirjojen alustava analysointi osoitti, että oppikirjojen väliset erot eivät ole kovin suuria, jos verrataan keskenään lähes samankäisiä kirjoja. Suurien yksittäisten poikkeavuuksien huomioiminen ei ylipäänsä olisi tarkoituksenmukaista, koska kyseessä on kokonaiskuvaa luova tutkimusasetelma.

Oppikirjojen saatavuus oli otettava yhdeksi valintaperusteeksi. Kullekin ajanjakson vuosikymmenelle oli saatavilla useampia oppikirjoja, joten kirjojen lukumäärä sinänsä ei asettanut saatavuudenkaan kannalta rajoitteita. Saatavuus muodostui kriteeriksi vasta, kun seuraavassa luvussa esiteltävät edustavuusnäkökohdat oli huomioitu. Alustavana vähimmäismääränä aineistolle pidettiin yhtä oppikirjaa kultakin tutkittavalta vuosikymmeneltä. Alustava analysointi kuitenkin antoi aiheita epäillä, että tällä määrällä ei olisi ollut mahdollista arvioida luotettavasti ajan myötä tapahtuneita muutoksia. Tulosten saamiseksi oli oppikirjoja oltava enemmän tasaisesti koko tutkimusajanjaksolta. Aineiston määrän kasvattaminen loputtomasti ei kuitenkaan näyttänyt tarkoituksenmukaiselle, sillä tietyn määrän jälkeen oppikirjoissa alkavat toistua samat kirjoittajat yhä uudelleen. Tällöin myös sisällöt ovat lähestulkoon samoja.

Oppikirjoja tutkimusaineistoksi valittaessa nousi esille eräs aineiston edustavuuteen liittyvä merkittävä rajauskysymys. Oppikirjojen kirjoittajina toistuvat samat henkilöt joko yksin tai erilaisina työryhminä. Koska ei ollut mahdollista selvittää, kuka työryhmän jäsen oli kirjoittanut juuri tässä tutkielmassa analysoitavat tekstit, oli oletettava, että jokaisella työryhmän jäsenellä on ollut mahdollisuus tekstiin vaikuttaa. Mikäli tutkimusaineisto olisi valittu siten, että sama kirjoittaja on

mukana vain yhdessä oppikirjassa, olisi tutkimusaineisto rajautunut liian kapeaksi ja olisi ollut vaikea päättää objektiivisesti, mikä oppikirja juuri tietyltä kirjoittajalta valitaan. Toisaalta haluttiin tutkimusaineistoon saada kattavasti kaikki ajanjakson maantiedon opetukseen vaikuttaneet kirjoittajat, joista enemmän luvussa 3.6 Maantieteen opetuksen ja oppikirjojen kehittämisestä.

Toinen edellä esitettyyn ongelmaan liittyvä kysymys oli yhden kirjoittajan eri painosten väliset erot. Esimerkiksi Iivari Leiviskän yksin kirjoittamia oppikirjoja oli saatavilla eri vuosikymmeniltä. Mikä hänen teoksistaan olisi tutkimukseen otettava? Samalla oli vastattava siihen kysymykseen, mikä kunkin oppikirjan painoksista valitaan aineistoon, kun sama oppikirja on voinut olla käytössä useampia vuosikymmeniä ja uudistettuihin painoksiin tehdyt muutokset ovat tässä tutkittavan materiaalin osalta hyvin marginaalisia. Painoksen ratkaisi lopulta kirjojen saatavuus. Tutkimusaineistoksi valikoitui tavallaan sattumanvarainen painos sen mukaan, mikä painos kustakin oppikirjasta sattui olemaan saatavilla. Mikäli saatavilla oli useampaa painosta, valittiin yksi sen mukaan, millä vuosikymmenellä oli muuten vähemmän kirjoja tarjolla. Lopulta kaikkien edellä lueteltujen kriteereiden mukaan oppikirjojen kokonaismääräksi tuli 11. Tutkimusaineistoksi valitut oppikirjat ovat julkaisujärjestyksessä:

Aro: Kansakoulun maantieto, 1925;

Leiviskä: Kansakoulun maantieto 2, 1926;

Rosberg – Tolvanen: Koulun maantieto, 1931;

Jotuni: Kansakoulun maantiede, 1937;

Hänninen: Kansakoulun maantieto ja kotiseutu-oppi, 1938;

Hakalehto – Salmela: Isänmaa ja maailma, 1940;

Leiviskä: Koulun maantieto, 1949;

Auer – Merikoski: Maantieto, 1950;

Myrsky – Ulvinen: Kaukomaat, 1960;

Hakalehto – Salmela: Isänmaan ja Maailman maantieto, 1960;

Mäkelä: Eurooppa ja vieraat maanosat, 1961.

Yllämainitut kirjat ovat kansakoulun maantiedon oppikirjoja lukuun ottamatta Rosberg – Tolvanen kirjaa, joka on tarkoitettu oppikouluille.

²⁹ Eskola – Suoranta 1998, s. 62 ja 64–65.

Tutkimuksessa mukana ollut *Aron* oppikirja on vuoden 1925 painos, joka edustaa 14. painosta. Ensimmäinen painos on vuodelta 1908. Kirjaa on uudistettu 10:nteen ja 13. painokseen (1920 ja 1923). Afrikan osalta muutoksiin on pakottanut Afrikan valtiollisten olojen muutokset. Vuodelta 1926 oleva *Leiviskän* oppikirja on siinä mielessä hyvä tutkimuskohde, että otantaan sattunut kirja on ensimmäistä painosta ja siten ”ajankohtainen”. *Leiviskä* on jakanut kansakoulun maantieteen oppimäärän kahteen osaan, joista vieraan maanosat kuuluvat yläluokille tarkoitettuun toiseen osaan. Kirja on tämän vuoksi ohut, vain 160-sivuinen, mikä tässä tutkimusaineistossa on todella vähän. Oppimäärän jakaminen kahteen kirjaan estää Afrikan oppisisältöjen vertaamisen esimerkiksi Euroopan sisältöihin, mutta Afrikan lisäksi samassa kirjassa on käsitelty Aasiaa, josta löytyy elintapa- ja kansanluonnekuvauksia vertailuaineistoksi.

Rosberg – Tolvanen pohjautuu edeltäjänsä *Aro – Rosbergin* oppikirjaan Koulun maantieto. *Rosbergin* ja *Tolvasen* oppikirja eroaa muista tutkituista kirjoista olennaisimmin siinä, että koska se on suunnattu oppikouluille, tekstiä on hyvin paljon. Afrikan käsittelyyn on varattu sivuja paljon enemmän kuin muissa tutkituissa oppikirjoissa ja koska tekstistä osa on petiitillä, on tietomäärä muihin oppikirjoihin verrattuna valtava, ja tieto on osittain hyvin pikkutarkkaa muistamista vaativaa.

Otantaan osunut *Jotunin* oppikirja on 1930-luvulta, mutta peräti 23. painos, joten voitaneen olettaa, että osa kirjan tekstistä on kirjoitettu huomattavan paljon aiemmin. Kouluhallituksen hyväksynnän päivämäärää ei ole kirjaan merkitty. Kirjan alkulauseessa suositellaan oppikirjan ohella käytettäväksi runsaasti kuvia. Kirjassa kuvia on vähänlaisesti ja ne ovat pieniä ja epätarkkoja. Tämän vuoksi kirjan tekstin merkitys on varsin suuri verrattuna uudempiin oppikirjoihin. Kirjoittajan ohjeistamat opetusmenetelmät vaikuttavat ajanjakson opetusmenetelmäsuuntauksiin verrattuna vanhoillisille, sillä ne pohjautuvat hyvin pitkälti niin sanottuun kartalla matkusteluun. Kirjoittaa ohjeistaa, että ”Sopii piirtää, leikata tai repiä paperista kulloinkin käsiteltävänä olevien maiden karttakuvia ja merkitä niihin läksykappaleessa olevat nimet paikoilleen. Väliin voidaan – – piirtää – – taululle luettavan maan ääriiviivat”. Kuitenkin Jotuni korostaa myös, ettei oppikirja saa estää opettajaa antamasta persoonallista leimaansa esityksilleen, sillä ”olkoon oppikirja millainen tahansa, se on kuin paljas puun runko, jonka opettaja varustaa lehvillä ja väreillä”. Jotuni suosittelee myös opetuksen oheismateriaalina käytettäväksi kuvia, näytteitä luonnon ja teollisuus-

den tuotteista, tilastollisia kuvia sekä sopivan laajuisia vilkkaasti ja lapsentajuisesti kirjoitettuja matkakertomuksia.³⁰

Hakalehto ja Salmela kertovat vuoden 1931 painokseen kirjoitetuissa alkusanoissaan, että nykyaikainen tekniikka ja valokuvauksen yleistyminen ovat mahdollistaneet sen, että oppikirjassa on kiinnitetty erityistä huomiota kuvitukseen. Oppikirja on muutoinkin numerotietojen päivitystä lukuun ottamatta vuoden 1931 asussaan. Ainoastaan väkilukutietoja yms. on päivitetty. Kirjoittajat kertovat tavoitteenaan olleen yksinkertaisuuden ja lyhyiden. Supistukset tekstin sisällössä on kohdistettu sellaisten seutujen kuvaamiseen, jotka eivät ole vilkkaassa vuorovaikutuksessa maamme kanssa.³¹ Oppikirja on suunnattu kansakoulun yläkoululle. Näin on kyllä tosiasiallisesti suunnattu kaikki muutkin kansakoulun oppikirjat, koska alakoulussa ei maantietoa opetettu.

Muihin tutkittuihin oppikirjoihin verrattuna *Hännisen* kirja poikkeaa olennaisesti siinä, että se on suunniteltu yksiopettajaisia maalaiskansakouluja varten. Kirjoittaja kertoo kirjoittaneensa oppikirjan maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa pohtineen komitean mietintöä silmälläpitäen,³² mikä jälleen osoittaa komiteamietintöjen ja opetussuunnitelmien ohjaavaa merkitystä oppikirjatuotannossa. Kirjoittaja kertoo ottaneensa entistä enemmän talousmaantieteen ainesta, mikä ilmenee kuvituksessa. Alkuperäinen alkulause kirjaan on kirjoitettu kuitenkin jo 1915, ja tutkielman aineistoksi valittu kappale edustaa 13. painosta.

Auer – Merikosken oppikirjan tiedot ovat noin vuosilta 1946–47, sillä kirjalle annettu kouluhallituksen hyväksyntä on päivätty 22.1.1947. Oppikirjan on tarkastanut kouluneuvos Poijärvi, joka itsekin on kirjoittanut maantiedon oppikirjoja. *L. Arvi P. Poijärvi* on ollut myös toimituskunnassa kirjoitettaessa suurta tietosanakirjasarjaa Otavan iso tietosanakirja³³. Tämän tietosanakirjan Afrikka-osuutta oppikirjoihin verrattaessa näkyy silmiinpistävä yhdenmukaisuus. Itse asiassa oppikirjat ovat kuin tiivistelmiä tietosanakirjasta. Osa tiedoista on jopa lähes sanatarkasti samoja. Ainoa tarkalla etsimisellä löytynyt olennainen ero on käsitteiden käytössä. Tietosanakirjassa ei käytetä termiä ”heimo”, kuten oppikirjoissa, vaan puhutaan ”kansoista”.³⁴ Myös Rosbergin ja Tolvasen maantieteellisessä tietokirjasarjassa käytetään yleisemmin käsitettä ”kansa”.³⁵

³⁰ Jotuni 1937, s. 3–4.

³¹ Hakalehto – Salmela 1940, s. 7–8.

³² Hänninen 1938, s. 3.

³³ Otava 1960.

³⁴ Ks. esim. Otava 1960, s. 103.

Leiviskän oppikirjatuotanto on jatkunut varsin pitkään, joten tähän otantaan valikoitui kaksi Leiviskän yksinään kirjoittamaa oppikirjaa. Vuoden 1949 painos on peräti 19. painos, joista uudistuksia on tehty useampaan painokseen. Kouluhallituksen hyväksyntä tälle kirjalle on päivätty 7.2.1949. Myös *Hakalehdolta ja Salmelalta* otettiin tutkielmaan kaksi painosta. Uudempi painos otettiin tutkielman aineistoksi, koska se edustaa 1960-lukua ja on vanhempaan painokseen verrattuna kokenut olennaisia muutoksia. Osa tekstistä on kuitenkin pysynyt pohjimmiltaan samana, vaikka ehkä tekstin ulkoasua on hieman muokattu, esimerkiksi sanavalintoja muutettu ja tekstiä poistettu tai lisätty. Vuoden 1960 oppikirja on tarkoitettu 7-vuotista kansakoulua varten. Kirjoittajat korostavat, että opetuksessa kysymys ”miksi” on tärkeämpi kuin kysymys ”mitä”.

Myrskyn ja Ulvisen oppikirja vuodelta 1960 sisältää nimensäkin mukaan vain ”kaukomaiden” käsittelyn. Oppikirja on muihin tutkittuihin oppikirjoihin verrattuna visuaalisesti uudenaikainen. Valokuvat ovat painoasultaan hyvälaatuisia ja tarkkoja, ja kirjassa on runsaasti niin valokuvia kuin piirroskuvitustakin. Tämä nostaa kuvituksen roolin kirjan sisällön ymmärtämisessä yhä tärkeämpään rooliin.

Mäkelän oppikirjalle on kouluhallituksen hyväksyntä päivätty 23.10.1958, joten kirja edustaa oikeastaan aivan 50-luvun loppua. Kirjoittaja ohjeistaa opetusta siten, että Afrikka tulisi käsiteltäväksi 6-vuotisessa kansakoulussa 5. luokalla, 7-vuotisessa 6. luokalla. Tässä jälleen huomaamme sen, että Afrikan oppisisällöt ajoittuvat opetuksessa aikaan, jolloin osa ikäluokasta on jo siirtynyt oppikouluun.

Valittujen oppikirjojen käyttöä opetustyössä ei ole ollut mahdollista selvittää, joten tutkimusta tehdessä ei voida antaa painoa sille, mikä oppikirja ehkä todellisuudessa on ollut laajalti käytössä. Oppikirjojen suosituimmuudesta jotakin voisi päätellä painosmääristä tai painosten suuruudesta. Oppikirjojen keskuudessa on ollut niin alueellisesti kuin ajallisestikin erityisen suosittuja kirjoja, joista on otettu muita suurempia ja useampia painoksia. Tapanan tutkimuksessa esitetään vuosina 1900–1939 julkaistujen kansakoulun maantiedon oppikirjojen painosmääriä ja uusien oppikirjojen aaltoja. Yksi oppikirja saattoi olla uusien painosten myötä käytössä hyvinkin yli 20 vuotta. Kaikkia oppikirjauudistuksia ei kentällä otettu innostuneesti vastaan ja toisinaan kävikin niin, että liian radikaalien uudistusten vuoksi oppikirja ei saavuttanut suosiota, vaan jokin toinen kirja syrjäytti sen. Tässä tutkielmassa tarkasteltavina olleista kirjoista suosittuja näyttäisivät olleen mm.

³⁵ Ks. esim. Rosberg ja Tolvanen 1931b, s. 362

Jotunin ja Auer – Merikosken oppikirjat, jotka molemmat ovat yltäneet yli 20 painokseen ja olleet käytössä jopa neljällä vuosikymmenellä.³⁶ Koska tutkielman tavoitteena on kokonaiskuvan luominen ajanjakson maantieteen opetuksesta, oppikirjat analysoidaan tältä osin yhdenvertaisina.

³⁶ Tapana 2003, s. 21–22 ja 409.

2 TUTKIMUSTRADITIO

2.1 Oppikirjatutkimus

Oppikirjojen tutkimuksen historia on Väisäsen mukaan luonnehdittavissa *oppikirjakeskeiseksi*.³⁷ Suomalaisen oppikirjan kirjoittamisen jakaantuu kolmeen suureen aikakauteen. Näistä ensimmäistä voidaan luonnehtia *auktoriteettikirjoittajien vaiheeksi*, jolloin kirjoittajiksi valikoitui henkilöitä, jotka hallitsivat alan tietämyksen ja joiden oletettiin hallitsevan myös sen, kuinka tuo tietämys oli muunnettavissa oppikirjaksi. Toista aikakautta kuvataan *oppikirjatyöryhmien kaudeksi*. Kirjoittajiksi valikoitui erilaisen taustan omaavia henkilöitä. He osittivat kirjoitusprosessin usein mekaanisesti. Kolmatta vaihetta on kuvattu käsitteellä *oppikirjaprojektit ja kriittinen lukeminen*. Viimeiselle vaiheelle on ollut tunnusomaista tuotteistaminen sekä kirjoittajien tarkka valikointi erilaisia vahvuuksia ja asiantuntijuuksia silmälläpitäen.³⁸ Tämän tutkielman oppikirjat sijoittuvat ensimmäiseen vaiheeseen, ja ehkä jossakin määrin toiseen vaiheeseen.

Tutkimusperinne on jaettavissa kolmeen alakategoriaan. Ensimmäinen tutkii oppikirjoja *luettavuuden ja ymmärrettävyyden* näkökulmasta. Näissä tutkimuksissa on tutkittu pitkiä sanoja, virkkeiden kokonaismäärää, sekä substantiivien ja verbien yhteismäärän suhdetta adjektiivien ja adverbien yhteismäärään (Karvonen 1995, Julkunen 1988). Toisaalla tekstin luettavuudelle ja ymmärrettävyydelle on kehitelty erilaisia mallinnuksia (Wiio 1968, Rainio 1974, Vähäpassi 1987, Binkley 1988, Fry 1998, Bruce & Rubin 1988).³⁹

Toinen oppikirjatutkimuksen haara on selvittänyt oppimisstrategioiden ja metakognition yhteyttä oppimiseen. Näissä *pedagogisissa* tutkimuksissa on selvitetty muun muassa sitä, mitä rakennusaineiksia oppikirjojen tekstien erilaiset kielellistämisen keinot sekä lause- ja merkitysopilliset seikat tarjoavat yksilön oppimiselle. (Julkunen 1991, Mikkilä ja Olkinuora 1995, Vauras 1991) Kolmanneksi oppikirjatekstejä on tutkittu *asiasisällön* näkökulmasta. Yhteistä kaikille tutkimusnäkökulmille on ollut se, että huomion keskiössä ovat olleet oppikirjojen tekstit. Visuaalinen teksti, kuten kuvat, kartat ja erityyppiset graafiset esitykset, on jätetty tarkastelun ulkopuolelle (Mikkilä ja Olkinuora 1995, Hannus 1996, Wikman 2004).⁴⁰ Väisänen (2005) on tutkinut historian oppikirjoja ja käyttänyt tutkimuksessaan diskurssianalyysia. Sen sijaan pro gradu -tasolla

³⁷ Väisänen 2005, s. 1–2.

³⁸ Hannus 1996, s. 14–15.

³⁹ Väisänen 2005, s. 1–2.

useimmin käytetty tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen sisällönanalyysi, jota on tutkimustasolla käyttänyt esimerkiksi Hietala (1982).

Afrikkalaisista kouluoppikirjoissa annettua kuvaa ovat tutkineet muun muassa *Anssi Paasi* kansanluonnekäsitteen kehittymistä ja ilmenemistä maantiedon oppikirjoissa koskevilla tutkimuksillaan (Suomen heimot sekä Afrikan musta väestö), sekä *Aira Kemiläinen* nationalismin ja kansallisentiteetin kehittymistä koskevilla tutkimuksillaan. Anssi Paasin tutkimus käsitteli kansanluonnekäsitteitä ja niiden käyttöä suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa 1844–1981. Paasin johtopäätös on, että kansanluonnekuvaukset erityisesti vieraisiin kulttuuripiireihin kuuluviin olivat oppikirjoissa hyvin asenteellisia ennen II maailmansotaa, mutta myös sen jälkeenkin. Lieventymistä tapahtui 1960-luvulle tultaessa. Paasin tutkimusta esitellään enemmän luvussa 2.4 ”Kansanluonnekuvaukset”. Lisäksi voidaan mainita *Tapanan* tutkimus kansakoulun maantiedon oppikirjoista. Tutkimus koskee kansakoulun maantiedon oppikirjoja vuosilta 1900–1939, ja tutkimuskohteena ovat oppikirjojen Suomea koskevat kuvaukset. Tämän tutkielman tutkimusasetelma on etsiä asenteellisesti suuntaavia ihmiskäsityksiä maantieteen kouluoppikirjoista Afrikan oppisisällöistä. Tutkielman vertailukonteksti painottuu kuitenkin enemmän ajanjakson suomalaisen yhteiskunnan kehittymiseen ja koulujärjestelmän tavoitteisiin, ei niinkään Kemiläisen tapaan nationalismin tms. ideologian näkökulmaan.

Paasi toteaa tutkimuksissaan, että suomalaisten oppikirjojen sisällön kehityksen tarkastelu on kiinnostavaa erityisesti maantiedon oppikirjojen osalta, koska ko. kirjat ovat olleet alun perin ilmeisesti keskeisin tiedonlähde prosessissa, jossa Suomen kansa on tullut tietoiseksi toisista kansoista ja kulttuureista.⁴¹ Paasi on tutkimuksessaan havainnut oppikirjoissa stereotyyppisiä kuvaksia, jopa loukkaavia vieraiden kansojen kuvauksia. Kansanluonnekuvaukset ovat peräisin 1800-luvun nationalismista, ja jatkuivat maantiedon kouluoppikirjoissa aina peruskoulun tuloon asti. Peruskoulun myötä asenteellinen aines poistui ja siirryttiin maailmankuvaproblematiikkaan liittyvään oppiaineeseen.⁴²

Knuuttila ja Paasi toteavat, että kouluopetus ja silloin ymmärrettävästi myös oppikirjat ovat yksi keskeisistä mekanismeista, joilla ”kansallinen omakuva” ja sen rinnalla kuva toisesta on perinteisesti rakennettu. Nationalismin teorian ensimmäisiin hahmottajiin kuulunut Rousseau totesi aika-

⁴⁰ Väisänen 2005, s. 2–3.

⁴¹ Paasi 1984, s. 36.

⁴² Paasi 1984, s. 118.

naan, miten ”Koulutus antaa sielun kansalliselle muodostumalle” ja koulutus suuntaa kansalaisten makuja ja mielipiteitä patrioottiseen suuntaan.⁴³

2.2 Maantieteen oppikirjat ja käsitykset afrikkalaisista

Vuonna 1976 professori Aira Kemiläinen käynnisti aatehistoriallisen tutkimusprojektin ”Kansallisuusaatteen, rotuopin ja internationalismin tutkimus”. Se liittyi Suomen Akatemian Humanistisen toimikunnan painopistealueeseen ”Kulttuurin muutos teollistuvassa Suomessa”. Tutkimuksen aikarajana on ollut vuosien 1880 ja 1939 välinen aika. Tutkimusprojektin näkökulma oli yleiseurooppalainen. Erityisesti tutkittiin nationalismi-, kansainvälisyys- ja rotunäkemyksen välittymistä ja leviämistä Suomeen. Kemiläisen näkemyksen mukaisesti aatehistorialliseen alueeseen kuuluvat ohjelmallisten aatteiden historia, maailmankatsomuksien ja tieteiden ja uskonnon historia sekä näkemysten, asenteiden ja mielipiteiden historia ja tutkimus. Projektin tutkimuksissa oli mukana mm. kansakoulujen ja oppikoulujen oppikirjoja.⁴⁴

Oppikirjatutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat historian ja maantieteen oppikirjat. Tarkoituksena oli tutkia ikä- ja kohderyhmän vaikutusta oppikirjojen sanoman laatuun ja esityksen luonteeseen. Projektin yhteydessä suoritettua kartoitustyötä perusteella keskeisimmiksi tutkimusongelmiksi esille nousivat seuraavat tutkielmaani liittyvät huomiot. 1) Kansallisuusaatteen merkitys 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa oli kansallisen identiteetin luomisessa eikä kansallisuuskiihkoa esiintynyt. Suomalaisuuden harrastus lähti pyrkimyksestä edistää suomen kielen ja suomenkielien tutkimusta ja kotimaista sivistystä. 2) Suomalainen sivistyneistö näytti seuranneen varsin vilkkaasti kansainvälistä kehitystä. Kansainvälisiin virtauksiin reagoitiin nopeasti, mutta moniin ilmiöihin suhtauduttiin melko varauksellisesti, jopa kriittisesti. Muun muassa rotuteeman kannalta keskeisiin antropologisiin käsityksiin suhtauduttiin uteliaan maltillisesti. Kemiläisen oppikirjatutkimusprojektissa pyrittiin etsimään perusteluja väitteelle, että vaikka rotututkimus oli kansallisen identiteetin ja ajan eurooppalaisten virtausten takia suosittua Suomessa 1920-luvulla, se ei kuitenkaan saavuttanut kansallisen tieteen asemaa.⁴⁵ Projektissa suomalaisten oppikirjojen tarkastelun vertailuaineistona käytettiin ruotsalaista *Herbert Tingstenin tutkimusta Gud och fosterland – Studier i hundra års skolpropaganda*. Sen oppikirjavalikoima kattaa koulujen luku- ja laulukirjat, samoin uskontokirjat. Tingstenin tutkimus käsittää ajanjakson 1850–1950. Tutkimuksen tavoit-

⁴³ Knuuttila – Paasi 1995, s. 74–75.

⁴⁴ Hietala 1979, s. 77–79 ja 89 av. 1.

⁴⁵ Hietala 1979, s. 77–79.

teenä oli kartoittaa rodun lisäksi eri maiden nationalismia ja erityisesti Ruotsin historian painoituksia ja poliittisia tendenssejä.

Suomalaisten maantieteen oppikirjojen tarkastelussa Kemiläisen oppikirjaprojektissa käsiteltiin mahdollisia rotuluokituksia ja suomalaisten asemaa niissä, sekä näkemyksiä eri rotujen ominaisluonteesta kiinnittämällä erityistä huomiota ”neekerikuvauksiin”. Tässä tutkielmassa jatketaan tutkimustradition käsitteiden käyttöä ja käytetään kyseenalaista termiä ’neekeri’, milloin tutkimusaineistossa on sitä käytetty. Oppikirjojen kirjoittajat ovat termiä käyttäneet vielä 1980-luvullakin. Esimerkiksi Kemiläinen käyttää tätä termiä tutkimuksessaan vielä 1990-luvulla.⁴⁶ Tutkimusajanjakson oppikirjoissa neekeri-käsitettä käytetään yleisesti. Vuoden 1985 Avara Maailma -oppikirjasarjan opettajan kappaleessa ohjeistetaan opettajaa, että ’neekeri’ on arkinen ilmaus Afrikan mantereeseen mustasta väestöstä. Nimitys on ongelmallinen erityisesti Yhdysvalloissa, jossa nimitystä on pidetty loukkaavana. Tätä vivahdetta ei esimerkiksi suomen kielessä ole.⁴⁷ Tutkimusajanjakson Suomessa neekeri-termiä käytettiin yleisesti tarkoittamatta sitä mitenkään erityisesti loukkaavaksi sanaksi. Suomalaisissa kodeissa juotiin Neekeripoikakahvia ja kerättiin samalla Neekeripojan autosarjan keräilykuvia pohtimatta käsitteiden rasistisuutta. Kuitenkin tästä poiketen esimerkiksi Rosbergin ja Tolvasen maantieteellisessä tietokirjasarjassa käytetään paikoin termiä ”mustat”.⁴⁸



Kuva 1. ”Kaikki iloiset ihmiset juovat neekeripoikakahvia”. Kokkolan kahvipaahtimon mainos 1950-luvulta. Kuva kirjoittajan.

⁴⁶ Esim. Kemiläinen 1993, s. 57.

⁴⁷ Laulajainen 1985, s. 48.

⁴⁸ Rosberg ja Tolvanen 1931b, s. 345.

Nykypäivän Suomessa ei ole soveliasta käyttää neekeri-käsitettä, koska se mielletään halveksivaksi ja selkeästi rassistiseksi sanaksi. Ei esimerkiksi olisi soveliasta koulussa puhua ”siitä meidän luokan neekeri-pojasta”. Näin ollen tutkielman analyysissä käytetään termejä afrikkalainen tai afroamerikkalainen. Afrikkalaisella tarkoitetaan Afrikan mustaa väestöä, koska tutkielma koskee oppisisällöissä Saharan eteläpuolista Afrikkaa, ei Atlasmaita.

1920-luvun *kansakoulun* maantieteen oppikirjoissa yhteneväisenä piirteenä on luokitella ihmisrotut. Teoksen tekijät lähtevät siitä, että kansat eroavat toisistaan ruumiillisilta ominaisuuksiltaan, elintavoiltaan ja kehitykseltään. Kaikkien maapallon kansojen katsotaan olevan lähtöisin samasta alkukodista, josta ne ovat levinneet eri tahoille. Kun ihmiset joutuivat elämään erilaisessa ilmastossa, toisenlaisella maaperällä ja toisenlaisella ravinnolla, syntyi uusia ihmismuunnoksia, joita sanotaan kansanroduiksi. Lähtien eri ihmisrotujen ruumiillisista tuntomerkeistä, pääkallon rakenteesta, hiusten, kasvojen ja ihon väristä esim. rotujako pohjautuu Johan Friedrich Blumenbachin vuonna 1795 esittelemään rotujakoon. Blumenbachin kuvaamissa rotujaoissa johtava ajatus näyttää olleen erottaa pohjois- ja itäaasialaiset (mongolit) sekä afrikkalaiset sekä amerikkalaiset (intiaanit) eurooppalaisista, joihin liitettiin Aasian lounaisosien väestöt ja ehkä pohjoisafrikkalaiset, jopa Amerikan pohjoiset asukkaat. Tyynen valtameren saarien asukkaat erotettiin aasialaisista. Vaikka itse rotuluokituksissa ei näykään selvästi ajatusta rotujen eriarvoisuudesta, tulee ajatus välillisesti esiin, kun kirjoissa esitellään kansojen kehitykseen vaikuttavia tekijöitä ja ihmiskunnan jakoa sivistyksen perusteella. Kansan elämään ja kehitykseen katsotaan vaikuttavan sekä ulkonaisia että sisäisiä kehitysvoimia. Ulkonaisiin kuuluvat ilmasto, asuinpaikka, kasvikunta, eläinkunta ja mineraalit. Sisäisiin kehitysvoimiin kuuluu kansojen kehityskyky, joka sisältää kansojen henkiset ja ruumiilliset voimat. Näiden todetaan kulkevan rotu- ja kansallisuuserintönä polvesta polveen. Mainitsematta nimeltä kansoja viitataan seuraaviin ominaisuuksiin, jotka ovat vaikuttaneet kansojen kehityskykyyn: aistien terävyys, lihasvoima, vaisto, tunne, luonteenlaatu, mielikuvitus ja ajatuskyky. Päinvastaiseen kehitykseen on johtanut juoppous, huikentelevaisuus, laiskuus ja epäsäännöllinen elämä. Korkeamman henkisen ja aineellisen kehityksen ehtona on, että kansalla on pysyvät asunnot, säännöllinen työ ja työnjako. Luonnonkansoilta katsotaan puuttuvan juuri näitä edellytyksiä. Luonnonkansat todetaan laiskoiksi.⁴⁹

⁴⁹ Hietala 1979, s. 84–85; Kemiläinen 1993, s. 57.

Rotujaottelu perustui aikansa tieteelliseen käsitykseen, ja sen vuoksi sisältyi oppikirjoihin tieteellisenä faktana. Kuten jo edellä Hietalan tutkimukseen viitaten esitettiin, rotuopilliset käsitykset olivat kuitenkin vanhoja. Oppikirjoille tällainen vanhentuneet tieteellisen käsityksen legitimaation ylläpitäminen näyttää olleen kuitenkin tyypillistä. Useissa oppikirjoissa ”me”, eurooppalaiset erotetaan alemmanarvoisiksi mielletyistä kaukaisemmista roduista käyttäen todistusaineistona kasvokuvia tyypillisistä rotunsa edustajista, kuten *kuvassa 2*.



Kuva 2. Rotujaottelun pääluokat kuvina. (Auer – Merikoski 1950, s. 205)

Kun kansojen sivistystason katsotaan ilmenevän aineellisesta (ravinto, vaatteet, ja asunnot) ja henkisestä sivistyksestä (kieli, tavat, oikeudenkäyttö, taide, uskonto, ja tiede) on selvää, että monien maiden alkuperäisväestö ei vertailussa yllä eurooppalaisten tasolle; vähän korkeammalle tasolle yltävät ne, jotka ”ovat istuttaneet ravintoa tuottavia puita”, seuraavalle ”kuokka ja auraviljelyä suorittavat” ja sitä seuraavalle ”puutarhaviljelyä harjoittavat”. Vaatetuksen perusteella kehitystasoa arvioidaan kudontataidon edistymisen mukaisesti. Kansat luokitellaan elinkeinomuotojen perusteella eri kehitysasteisiin sivistykseltään: keräilijä-, metsästäjä-, paimentolais- ja maanviljelijäkansoihin. Paremmen kehityksen ehtoina ovat säännöllisen ahkera työ, työnjako ja pysyvät asunnot. Luonnonkansat kuvataan laiskoiksi, varsinkin miehet. Alkuasteella vain naisilla omat tehtävänsä.⁵⁰ Näillä kriteereillä afrikkalaiset jäävät rotujaottelun alimmalle tasolle.

Hietala toteaa, että kuva afrikkalaisista tuli 1910-luvulla entistä negatiivisemmaksi. Näyttää luonnolliselta, että eurooppalaiset käyttivät Afrikan rikkauksia. Hietalan mukaan negatiiviset rotukuvaudet ovat poistuneet 1920-luvun oppikirjoista. Kuitenkin hän toteaa, että tosiasiaassa näkemys

⁵⁰ Hietala 1979, s. 85–86.

eriroduista ja niiden eriarvoisuudesta välittyi sekä kansa- että oppikouluille tarkoitetun maantieteen kouluopetuksen välityksellä.⁵¹

Suomen oppikirjoista saadut tutkimustulokset ovat yhdensuuntaiset Herbert Tingstenin ruotsalaisista maantieteen oppikirjoista tekemien havaintojen kanssa. Ruotsissa varsinkin 1800-luvun jälkimmäisen puoliskon maantieteen oppikirjoissa ihmiskuntaa jaetaan erilaisten fyysisten ominaisuuksien mukaan, mutta myös osittain henkisten tunnuspiirteiden, varsinkin tummaihoisten osalta, kuten Suomen tapauksessakin. Rodut jaetaan yleensä kolmeen: valkoisiin (eurooppalaisiin, kaukasialaisiin, mustiin (afrikkalaisiin) ja keltaisiin (mongolit). 1900-luvun alussa rotukäsitykset lisääntyivät Ruotsissa ulkomaisten vaikutteiden ja kansainvälisten tieteellisten suuntausten vaikutuksesta. Tingstenin mukaan rotuluokitusten ja rotuominaisuuksien runsaus maantieteen oppikirjoissa on osoitus ranskalaisen A. de Gobineau ja saksalaisen H.S. Chamberlainin rotuoppien vaikutuksesta. De Gobineau hahmotteli 1850-luvulla rotuoppia ”germaanisen” tai ”arjalaisen” rodun etevämmyydestä, saaden huomiota osakseen anglosaksisissa maissa, varsinkin Saksassa. Hänen käsityksensä sai huomiota myös Ruotsissa, mahdollisesti liittyen hänen diplomaattiaikaansa Tukholmassa, mutta erityisesti hänen saksan käännöksiinsä 1900-luvun tienoilla. Richard Wagner ja ennen kaikkea hänen aikalaisensa Chamberlain kehitti edelleen de Gobineauin teorioita. Tästä seurauksena oli se, että Saksassa kehittyi rasistinen koulukunta, joka antoi ajatuksia myös natseille. Rotukäsitykset siirtyivät kirjantekijältä toiselle, koska aiempien oppikirjojen kirjoittajien arvovalta painoi ja plagiointi oli Ruotsissakin yleistä oppikirjoja tehdessä.⁵²

Ruotsissa ajanjakso 1850–1950 antoi koulupropagandalle hedelmällisen pohjan. Kansanopetusjärjestelmä tuli aikaisin, ja lähes kaikilla lapsilla oli luku- ja kirjoitustaito. Ruotsalaiset olivat kansana hyvin yhteneväisiä: lähes kaikki olivat evankelis-luterilaisia, ja lisäksi ihmisillä oli vähän kontakteja muihin kansallisuuksiin. Ruotsi oli maana yhtenäinen ja itsenäinen, siellä ei ollut irrallisia osia ja provinsseja, maassa ei myöskään ollut aggressiivista radikalismia. Lisäksi maatalousvaltaisen väestön sosiaaliset ja taloudelliset muutokset tulivat suhteellisen pieninä ja myöhään verrattuna muuhun Eurooppaan ja naapurimaihin. Poliittiset ideologiat esiintyivät vähemmän aggressiivisina ja vähemmän ulkomaalaisvihamielisinä kuin muualla. Kouluopetuksen keskeinen sisältö olivat isänmaa ja uskonto. Ajanjaksolla 1850–1950 koulupropaganda hyväksyttiin juuri kansan yhtenäisyyden vuoksi.⁵³

⁵¹ Hietala 1979, s. 89.

⁵² Tingsten 1969, s. 256–258; Kemiläinen 1993, s. 158.

⁵³ Tingsten 1969, s. 276–280.

2.3 ”Me ja muut”

Käsite isänmaallisuus, patriotismi, tarkoitti alun perin vain kiintymystä lähimpään elinympäristöön. Kansakuntien syntyessä uudella ajalla sillä on tarkoitettu kiintymystä ja rakkautta omaan maahan. Patriotismi muuttuu usein nationalismiksi varsinkin niiden kansojen osalta, jotka tavoittelevat valtiollista itsenäisyyttä. Yleisesti määritellen nationalismi on kiihkeää halua ja pyrkimystä ajaa oman kansakunnan etua. Siinä voidaan erottaa *poliittinen nationalismi*, joka tähtää oman valtion muodostamiseen ja säilyttämiseen sekä *kulttuurinationalismi*. Viimeksi mainittu tarkoittaa tietoisista pyrkimystä kansallisen identiteetin muodostamiseen. Sen tärkeitä aineksia ovat muun muassa yhteinen historia ja usein myös kieli.⁵⁴

Kuitenkin nationalismi- kuten myös patriotismi- on vain yksi erityismuoto, jolla voidaan antaa omalle maalle pyhän arvo. Oikeammin asian voisi ilmaista liittämällä uskonnon käsite erottamattomaksi osaksi etnisyyttä. Uskontoa ei tässä yhteydessä kuitenkaan pidä mieltää osaksi kirkollista uskonnollisuutta, vaan osaksi kulttuurin sisintä. Tämä kattaa tavat, joilla ihmiset ovat tietoisia itsestään yksilöinä ja ilmaisevat kuuluvuutta ryhmään, jolla on muista ryhmistä eroava arvo- ja merkitysjärjestelmä. Etnisyyteen kuuluva uskonnollinen ulottuvuus tulee ilmi arvoissa, ihanteissa ja päämäärissä, joilla elämänmenon ”pyhä järjestys” ilmaistaan ja joiden varaan kuva menneisyydestä ja tulevaisuudesta rakennetaan. Pyhän tunnusmerkistö liitetään asioihin, joilla on kansakunnan identiteetille positiivinen arvo. Esimerkiksi koti ja isänmaa ovat pyhiä piirejä, joihin onni yhdistetään. Oma väki erotetaan vieraista, naapureista tai ulkomaalaisista. Kenties suomalainen ilmaisu ”mutakuono” voidaan tulkita pyhän ja puhtaan sekä pyhän ja epäpuhtaan luokituksesta käsin. Ihonvärin erilaisuus antaa mielikuvan likaisuudesta – mutaa kuonossa. Lähtökohtana on etnosentrinen käsitys puhtaasta (”meille ominaisesta”), jonka arvo korostuu saunakulttuurin Suomessa.⁵⁵

Käsitykset suomalaisuudesta liittyvät määrättyihin asioihin, esineisiin, ilmiöihin tai ihmisiin. Jollekin sisu ja sauna voivat olla todellisia suomalaisuuden ilmentäjiä. Suomalaisuuden määreet kiinnittyvät monenlaisiin ja vaihteleviin kulttuurin merkitysyhteyksiin. Suomalaisuus on siis kulttuurisesti sopimuksenvarainen määre. Yksinkertaistaen suomalaisuus on sitä, mikä historiallisen prosessin kuluessa on sosiaalisesti määritelty suomalaiseksi. Suomalaisuuden tietoinen luominen

⁵⁴ Syväoja 2004, s. 187.

⁵⁵ Anttonen 1993, s. 53–54, 61.

juontuu 1800-luvulle fennomaanien toimesta. Suomalaisen identiteetin elementit ja ihanteet löytyivät ”vapaasta talonpoikaisuudesta”, sillä fennomaanit arvostivat itsenäistä ja työteliästä maahan samaistuvaa talonpoikaa.⁵⁶

Itsenäisyyden ihanne on nähtävissä myös siinä, että Suomen nuori itsenäinen historia ja käydyt sodat, erityisesti talvisota, korostavat itsenäisyyden asemaa suomalaisessa arvomaailmassa. Suhde kotimaahan maana ja luontona on ollut vahva suomalaisessa ajattelussa. Runebergin uusklassiset maisemaihanteet, suomalaisuuden rakentaminen talonpoikaisuudesta ja karelianismi ovat tästä esimerkkeinä. Nämä kulttuuris-yhteiskunnalliset ainekset olivat muodostamassa kansakunnan ja isänmaan identiteettiä.⁵⁷

Isänmaallisesti sävyttyneitä oppiaineita olivat etenkin uskonto, äidinkieli, historia ja maantiede. Kolmen viimeksi sanotun osalta isänmaallisuus näkyy oppikirjojen aineksen valinnassa ja esitystavassa. Niissä on selvimmin huomattu käyttöajalle ominaista ideologisuutta. Kertomuksillaan ne ovat syövyttäneet lukijoittensa mieleen isänmaallisuuden symbolit ja ikonit, tehneet niistä institutionalisoitua tietoa.⁵⁸

Isänmaallisuuden merkkiteokseksi nousi venäläistämiskaudella Topeliuksen *Maamme* -kirja (1876). Kymmeninä ruotsin- ja suomenkielisinä painoksina sitä käytettiin sekä kansa- että oppikoulussa 1900-luvun keskivaiheille asti. Teoksen vahvuudet ovat, Topeliukselle ominaiseen tapaan, kerronnassa, faktan ja fiktion yhteenkietoutumisessa, todellisuudensävyssä ja sadun lumossa. Lukijat eivät odottaneetkaan eksaktia tietoa eivätkä asioiden täydellistä käsittelyä vaan isänmaallisen tunteen herättämistä. Kirjassa nousee esiin isänmaallisessa juhlatyyliässä vuosikymmeniä myöhemmin viljelty kodin, uskonnon ja isänmaan yhteys. Myös venäläiset vallanpitäjät hyväksyivät *Maamme* -kirjan kaltaiset koulun oppikirjat, koska niiden isänmaallisuus ei terävöitynyt poliittiseksi nationalismiksi eikä näin ollen saattanut epäilyksenalaiseksi suomalaisten lojaalisuutta valtaistuinta kohtaan.⁵⁹

⁵⁶ Anttila 1993, s.108–111; Räsänen 1989, s. 18.

⁵⁷ Anttila 1993, s. 111–112; Räsänen 1989, s. 24–25.

⁵⁸ Syväoja 2004, s. 192–193.

⁵⁹ Syväoja 2004, s. 193–194.

Ensimmäiset suomen kielellä julkaistut maantiedon oppikirjat⁶⁰ olivat 1800-luvun puolivälin tienoilla paljolti neutraaleja luetteloita erilaisista maantieteellisistä seikoista ja vasta saman vuosisadan loppupuolella näitä luetteloita pyrittiin havainnollistamaan verbaalisten esitysten muodossa. Samaan aikaan eri ilmiöiden välisiä kausaalisuhteita ryhdyttiin esittämään. Kirjoissa yleisiä olivat ympäristödeterministiset selitykset. Lähtökohtana oli siis ajatus, että luonto tai ympäristö muovaa ihmistoiminnot, ihmisten luonteet ja mentaliteetin omien perusteidensa mukaisiksi. Tietojen puute korvattiin tavallisesti stereotyyppisillä, hyvin epäluuloisilla kuvauksilla vieraista maista ja kansoista.⁶¹

2.4 Kansanluonnekuvaukset

Maantiedon oppikirjoissa käytettyjä kansanluonnekuvauksia on Suomessa tutkinut Anssi Paasi, jonka väitöskirja vuodelta 1984 on tämän tutkielman kannalta tärkeintä tutkimustraditiota. Kansanluonnekäsitteellä on viitattu käsityksiin tietyn territoriaalisen yksikön tai sosiaalisen yhteisön kollektiivisesta mentaliteetista. Käsitys, jonka mukaan kunkin kansan jäsenellä on suurin piirtein samantyyppiset ja omat erikoislaatuiset persoonallisuushorminsa, ja että kullakin kansalla on oma kollektiiviluonteensa, on joidenkin tutkijoiden mukaan yhtä vanha kuin kirjoitettu historia.⁶²

Kansanluonnekuvaukset tarjosivat perustan nationalistille ajattelulle ja kollektiiviselle ”Me-ajattelulle”. Kansanluonnekuvausten ilmaisema asiointi liittyy yhtäältä tietyn aikakauden vallitsevaan maailmankuvaan tai mentaliteettiin. Maantieteessä kulttuuriset toiseuden ilmenemismuodot on tyypillisesti tuotettu ennen kaikkea suhteessa suomalaisiin ”meihin”. Maantiedon kouluopetus on ollut tyypillinen välittäjä, jonka kautta ”me” ja käsitykset muista kansallisuuksista ja kulttuureista on siirretty osaksi maailmankuvaa, identiteettiä ja ehkäpä myös elämäntapaa. Ytimenä ovat olleet sosiaaliset erottelut, joiden avulla pyrkimyksenä on ollut eron tekeminen meidän ja toisen välille.⁶³

Paasin tutkimuksen mukaan stereotyyppinen aineisto yleistyi suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa 1800-luvun loppua kohden tullessa. Tällöin yleistyivät myös kansallisuuksien kansan-

⁶⁰ Maantiedon ensimmäiset suomenkieliset oppikirjat. E. Erslevin ja A. E. Modeenin, A. G. J. Hallstenin, L. Koranderin ja K. J. Juutin maantiedon oppikirjat. Maantiedon ja historian kirjojen kirjoittajat olivat pitkälti samoja. (Knuuttila – Paasi, s. 74–75).

⁶¹ Knuuttila – Paasi 1995, s. 74–75; Nurmi 1966b, s. 181.

⁶² Knuuttila – Paasi 1995, s. 59.

⁶³ Knuuttila – Paasi 1995, s. 54–55.

luonteiden kuvaukset ja nämä muuttuivat luonteeltaan normatiivisemmiksi; yhä selvemmin esitettiin se, miten ”me” erotumme ”heistä” ja yleensä ”toisesta”.⁶⁴

Erityisesti itäisen ja eteläisen Euroopan kansat ja Euroopan ulkopuoliset kulttuurit esitettiin usein hyvin kriittisessä sävyssä. Erityisesti mustien kuvaukset olivat monessakin tapauksessa äärimmäisen rasistisia. Tällaiset kuvaukset olivat tyypillisiä maantiedon oppikirjoissa ennen toista maailmansotaa. Toisaalta esitetyt kuvaukset ovat melkoisen selkeitä esimerkkejä sosiaalisen evolutionismin doktriinista. Sen mukaan ”heikompien yhteisöjen” edistyminen tai tuhoutuminen on seurausta yleisistä kehityksen laeista. Eräiden tutkijoiden mukaan evolutionismi oli voimakkaimmillaan suomalaisessa yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa maailmansotien välisenä aikana.⁶⁵ Maantiedon oppikirjojen sisällöissä kyseinen ajattelumalli vaikutti selvästi pidemmällä aikavälillä eli 1800-luvun viime vuosikymmeniltä aina 1960-luvulle saakka.

Vieraiden maiden ja kulttuurien kuvaukset tulivat suomalaisiin oppikirjoihin tyypillisesti ulkomaisten esikuvien käyttämistä matkakertomuksista. Esimerkiksi mustien tapauksessa tämä aineisto heijastaa selvästi 1800-luvun eurooppalaisia aatevirtauksia, jotka liittyivät osin tieteellisen ajattelun kehitykseen (mm. darvinismi), osin imperialistisen ajattelun legitimointiin. Viime mainittu ja lienee ylipäätään hankala erottaa toisistaan.⁶⁶

Ennen toista maailmansotaa kansanluonteiden yms. stereotyyppiset kuvaukset hyväksyttiin asiaa sen kummemmin problematisoimatta ”faktoina”. Käytännössä vähemmistökulttuureja ja kaukaisempia kulttuureja kuvattiin jatkuvasti hyvin kriittisesti ja eurooppalaisista oloista poikkeavat olosuhteet liittyivät pikemminkin ihmisten omalaatuisuuteen kansanluonteeseen kuin kulttuuriseen tai historialliseen kontekstiin, jossa kansat olivat ajan kuluessa muovanneet kulttuuriaan ja tapojaan. Pian sodan jälkeen käynnistettiin Unescon laaja kansainvälinen tutkimushanke, jossa pyrittiin löytämään keinoja kansainvälisen jännityksen lieventämiseen ja pohdittiin laajasti kansojen välisen stereotyyppien merkitystä kansainvälisten suhteiden osatekijöinä.⁶⁷

Muutokset näkyivät Suomessakin kouluopetuksen suunnittelussa. Esimerkiksi vuonna 1952 ilmestyneessä ”Kansakoulun työtapoja II” -mietinnössä pohdittiin maantiedon opetuksen tavoitteita monipuolisesti ja syvällisesti. Tällöin myös maantiedon merkitys kansainvälisen yhteisymmär-

⁶⁴ Knuuttila – Paasi 1995, s. 59–60.

⁶⁵ Knuuttila – Paasi 1995, s. 77.

⁶⁶ Knuuttila – Paasi 1995, s. 77.

ryksen mahdollisena edistäjänä oli esillä. Mietinnössä ei viitattu suoranaisesti siihen, että perinteinen opetus olisi ollut tässä suhteessa epäonnistunutta. Kaikista pohdiskeluista huolimatta toisen maailmansodan jälkeen ilmestyneissä oppikirjoissa asenteelliset kansanluonnekuvaukset jatkuivat edelleen, mutta niiden yleissävy muuttui positiivisemmaksi. Itä-Euroopan osalta kansanluonteiden kuvaukset katosivat oppikirjojen sivuilta. Vielä 1960–70 -lukujen vaihteessa ennen peruskoulun tuloa kansanluonteiden kuvaukset olivat osa maantiedon opetuksen arkea. Positiivisin representaatio liittyi edelleen eurooppalaisiin kansoihin. Selvästi negatiivisempi representaatio liittyi puolestaan kiinalaisiin ja japanilaisiin, jotka ”vähään tyytyessään” ovat vaarallisia kilpailijoita valkoisille työmiehille uudelleen muotoutuvilla työmarkkinoilla. Mustat ovat edelleen evoluution hengessä ankarimpien arvioiden kohteena.⁶⁸

Näyttää kuitenkin siltä, että esimerkiksi mustien toiseuden esittämisessä tämä tendenssi on jatkunut eri muodoissaan aina 1960-luvulle saakka. Esitysten sävy muuttui aikojen kuluessa inhimillisemmäksi mutta sama perusajatus rotujen eriarvoisuudesta on heijastunut taustalla vähintäänkin implisiittisesti. Itse asiassa asenteellisesti negatiivisesti suuntaavan kuva-aineiston käyttöönotto antaa olettaa, että valkoisten ja mustien suhteiden representaatiossa on jopa nähty vaivaa etsittäessä muotoja, joissa tietty painotus on mahdollista saavuttaa.⁶⁹

Vaikka aiempi tutkimus osoittaakin, että kansanluonnekäsitettä on tutkimusajanjaksolla yleisesti käytetty oppikirjoissa, on syytä huomauttaa, että maantieteen tutkijoiden parissa ei oltu täysin yksimielisiä kansojen rotujaottelun tieteellisestä pohjasta, eikä myöskään kansanluonnekäsitteiden paikkansapitävyydestä. Esimerkiksi Leiviskä toteaa, että tiettyjen kansojen kohdalla kuuluvuus johonkin määrättyyn rotuun on hyvin vaikeasti todistettavissa, ja eri tutkijat selittävät rotusuhteita eri tavoin.⁷⁰ Samoin Leiviskä rikkoo yhtenäisen kansanluonnekäsitteen antamaa kuvaa kirjoittamalla, että Afrikan eri seuduilla henkinen taso on erilainen, ei ainoastaan eri rotuihin kuuluvien, vaan myös afrikkalaisten keskuudessa. Kuitenkin hän tästä jatkaa hyvin tiukalla koko Afrikan mustaa väestöä koskevalla kansanluonnekäsitteen esittämisellä todeten, että afrikkalaisten tunnusomaisina tunnusmerkkeinä mainitaan intohimoinen herkkyyys, aistillisuus, laiskuus ja taipumus jäljittelyyn. ”Neekerit oppivat helposti matkimaan ja jäljittelemään eurooppalaisten tapoja

⁶⁷ Knuuttila – Paasi 1995, s. 78–79.

⁶⁸ Koskenniemi 1952, s. 383; Knuuttila – Paasi 1995, s. 79, 81.

⁶⁹ Knuuttila – Paasi 1995, s. 82.

⁷⁰ Leiviskä 1931, s. 275.

ja töitäkin, ja neekerilapset ovat koulussa hyväoppisia, mutta varttuneemmassa iässä tämä kyky vähenee.”⁷¹

Myös Rosberg ja Tolvanen, jotka ovat yhdessä kirjoittaneet oppikirjoja, ovat yhdessä kirjoittaneet myös tietokirjasarjan Maat ja kansat. Kuten myöhemmin todetaan, ei Rosbergin ja Tolvasen oppikoulujen maantiedon oppikirjassa ole käytetty ollenkaan kansanluonnekuvauksia. Kuitenkin näitä käytetään samojen kirjoittajien tietokirjassa. Osa kuvauksista on hyvinkin negatiivisia, kuten luonnehdinta hottentoteista: ”osoittavat monin paikoin tylsyydellään ja kelvottomuudellaan olevansa taantuva kansa.”⁷²

2.5 Afrikka-tutkimus ajanjaksolla

1800-luvun valtiota yhteiskunnallisen kehityksen mittapuuna pitänyt historian­tulkinta ei antanut arvoa afrikkalaisille yhteiskunnille. Kuuluisissa Jenan yliopiston luennoissaan 1830–1831 filosofi ja historioitsija Hegel analysoi Afrikan ja sen ihmisten historiallista merkitystä tavalla, joka oli suuntaa-antava läpi 1800-luvun. Hegelin mukaan Afrikka ei ollut historiallinen osa maailmaa, sillä ei ollut muutoksen ja kehityksen tunnusmerkkejä ”Afrikalla voitiin oikeastaan ymmärtää historiatonta, kehittymätöntä henkeä”. Historian käsityksiin tieteenä kuului 1800-luvulla ajatus, jonka mukaan historian­ tutkimus tarvitsi tuekseen kirjoitettuja ja milloin vain mahdollista, alkupe­räisiä lähteitä. Afrikan monilla kulttuureilla ei ollut kirjallisessa muodossa esitettyjä lähteitä, mikä vaikeutti perinteisen historian­ tutkimuksen toteuttamista.⁷³

Vaikea lähdetilanne oli johtamassa siihen, että Afrikan historian tutkimus keskittyi selvästi siirtomaakauteen. Tähän myötävaikuttivat myös eurooppalaisten tutkijoiden arvostukset, jotka saivat heidät kiinnittämään päähuomionsa siirtomaaisäntien toimintaan. Ennen toista maailmansotaa tehdyt Afrikan kansoja koskevat tutkimukset olivat suurelta osin peräisin sosiaali­ antropologeilta, jotka kuuluivat epähistorialliseen funktionalistiseen koulukuntaan. He etsivät ajattomia ideaali­ tyyppejä ja pyrkivät niistä käsin tulkitsemaan empiirisiä tosiasioita. Kolonialistinen historian­ kirjoitus levitti käsitystä, jonka mukaan kaikki arvokas Afrikassa oli peräisin mantere­ en ulkopuolelta. Tällainen suhtautumistapa piti puoliaan aina toiseen maailmansotaan saakka. Maailmansota

⁷¹ Leiviskä 1931, s. 284.

⁷² Rosberg ja Tolvanen 1931b, s. 330–331.

⁷³ Sivonen 1989, s. 8.

horjutti Euroopan valtojen asemaa myös Afrikassa ja sitä seuranneet kansalliset liikkeet asettivat eurooppalaisten siirtomaaherruuden täysin kyseenalaiseksi.⁷⁴

Toisen maailmansodan jälkeinen Afrikan historian tutkimus voidaan jakaa kolmeen hallitsevaan oppisuuntaan. Olennainen kysymys kaikkien kohdalla on siinä, oliko kolonialistinen kausi vai sitä edeltänyt aika ratkaiseva Afrikan synnylle. Perinteinen Eurooppa-keskeinen (eurosentrinen) historiankirjoitus katsoo kolonialismin merkinneen ratkaisevaa murrosta parempaan Afrikan historiassa. Sen teesejä oli, ettei Afrikalla ollut historiaa ennen valkoisen miehen tuloa. Afrikkalainen yhteiskunta oli ollut täysin staattinen ja lähteet puuttuivat sen tutkimiseksi. Afrikkalaisten nähtiin eläneen barbarian ja sekasorron tilassa ja heimosotien merkitystä yliarvioitiin. Siirtomaakausi sen sijaan esitettiin myönteisenä ilmiönä, jolloin eurooppalaiset toivat Afrikkaan sivistyksen. Siihen kuuluivat koulut, hallinto, lähetystyö, kaupallinen maatalous ja taloudellinen kasvu. Siirtomaajan vuosikymmeninä virkamiehet ja lähetystyöntekijät kirjoittivat muistelmia, kohdealueidensa historiikkeja, kansantieteellisiä kuvauksia, useimmiten vahvasti eurosentrisestä näkökulmasta⁷⁵

Afrikan maiden itsenäistymiskehitys 1960-luvun alkupuolella ja tätä edeltänyt kolonialismin vastainen kamppailu myötävaikuttivat kansallismielisen, nationalistiseksi tai afrosentriseksi nimetyn koulukunnan syntymiseen. Koulukunta piti tärkeänä sitä, että siirtomaakausi nähtiin koko Afrikan historian taustaa vasten. Afrosentrinen koulukunta toi uuden metodologian Afrikan historian tutkimukseen. Koulukunnan tutkimuksissa korostuu suullisen perinteen hyväksikäyttö ja eri tieteenalojen käyttämät tutkimusmenetelmät. Afrosentrisen historiankirjoituksen kannalta tärkeitä tutkimuskohteita olivat afrikkalaiset valtiot ennen siirtomaakautta, jolloin korostettiin etenkin suurten valtioiden merkitystä. Muita suosittuja aiheita olivat afrikkalainen nationalismi, puolueiden synty, vapaustaistelu ja Afrikan yhtenäisyys.⁷⁶

1960-luvulla syntyi myös radikaali, aliekehittyneisyyden koulukunnaksi kutsuttu suuntaus. Koulukunnan keskeinen näkemys oli, että Afrikan maiden muodollinen vapautuminen ei johtanut niiden todelliseen vapauteen, vaan Afrikka oli edelleen riippuvainen kapitalistisesta maailmasta. Vaikutteensa aliekehittyneisyyden koulukunta sai pääasiassa kansantaloustieteestä ja marxilaisesta historiantutkimuksesta. Aliekehittyneisyyden koulukunta oli tavallaan myös Eurooppa-keskeinen,

⁷⁴ Rytkönen 1978, s. 10–12.

⁷⁵ Rytkönen 1978, s. 11–13; Sivonen 1989, s. 9.

⁷⁶ Rytkönen 1978, s. 14–16; Sivonen 1989, s. 11–12.

koska se korosti kolonialismin negatiivista merkitystä Afrikan kehitykselle. Tämä erottaa koulukunnan afrosentrisestä, missä kolonialismin vaikutuksia ei pidetä yksinomaan negatiivisina, vaan eräät kolonialismin elementit, esimerkiksi kristinuskon, eurooppalaisen kasvatuksen, läntisten yhteiskunnallisten ja poliittisten aatteiden saapuminen Afrikkaan nähdään neutraalina, jopa positiivisena tapahtumana.⁷⁷

⁷⁷ Rytkönen 1978, s. 15–17.

3 KOULUJÄRJESTELMÄN JA OPPIKIRJOJEN KEHITTYMINEN SUOMESSA

3.1 Kansakoulun synty ja sivistykselliset tavoitteet

1800-luvun keskivaiheilla alettiin entistä pontevammin esittää mielipiteitä kansanopetuksen laajentamisesta ja syventämisestä. Monet katsoivat, ettei rahvaalle enää riittänyt mekaaninen lukutaito ja kyky toistaa ulkomuistista kristinuskon perusasioita selvittäviä tekstejä. Kansakoululaitoksen synnyttäneet sisäiset voimat olivat maan autonomista asemaa vahvistava yläluokka, asemaansa paranteleva keskiluokka sekä tavallisen kansan valistunein osa.⁷⁸

Kansakoululaitoksen syntyaikana oli kansakoulun tehtävästä ja mahdollisuuksista varsin erilaisia käsityksiä. Selvästi voimakkain oli mielipide, että kansakoulu oli *yhteisen kansan* lasten koulu. Sen tehtävänä oli antaa niitä tietoja ja taitoja, jotka olivat tavalliselle talonpojalle, työläiselle tai muulle lähinnä ruumiillista työtä tekevälle tarpeellisia tai hyödyllisiä. Kansakoululaitoksen tehtävää perusteltiin erilaisin näkökohdin. Pääasiassa luontaistalouteen perustuneen yhteiskunnan muuttuminen vaihdantaan ja teollisuuden rakentuvaksi edellytti entistä suuremmassa määrässä myös tavallisten työntekijäin tieto- ja taitomäärän lisääntymistä sekä ennen kaikkea sellaista henkistä joustavuutta, jonka avulla työntekijä voi mukautua uusiin, elinkeinovapauden synnyttämiin olosuhteisiin ja tehtäviin. Liberalististen käsitysten lisääntyminen, säätyjakoisen yhteiskuntarakenteen mureneminen sekä eettisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin pyrkivät henkiset virtaukset – pedagogiset niihin luettuna – vahvistivat talouselämän kehitykseen perustuvia kansansivistyksen kohottamispyrkimyksiä, Kielitaistelulla oli Suomessa oma erityinen vaikutuksensa koulupolitiikkaan. Suomalaisuusmiehet hakivat sen avulla rahvaasta sekä tukea että uusia henkisiä voimia. Ruotsinkieliset taas pitivät kansakoulua vaarattomampana kuin suomenkielisten oppikoulujen perustamista. Oppikouluthan antoivat suomenkielisille mahdollisuuksia tunkeutua sivistyneiden etuoikeutettuihin piireihin.⁷⁹

Maamme ensimmäinen kansankouluasetus annettiin 11.5.1866. Asetus sisälsi säännökset ja määräykset kansankoulutoimen hallinnosta, seminaareista, seminaarien mallikouluista, kansankoulutoimesta kaupungeissa, kansankoulutoimesta maalla ja yksityisistä kansakouluista. Alkusysäyksen kouluasioiden kehittämiseksi antoi Aleksanteri II, joka senaatin istunnossa maaliskuun 24.

⁷⁸ Syväoja 2004, s. 33.

⁷⁹ Oittinen 1966, s. 273–274.

päivänä 1856 kiinnitti muun ohessa huomioita kansansivistyksen tehostamiseen nimenomaan maaseutua silmällä pitäen.⁸⁰

Osmo Kivinen on koulutuksen järjestelmäkehitystä koskevissa tutkimuksissaan pohtinut kouludoktriineja. Nämä doktriinit sisältävät valtion antamat ohjelmalliset periaatteet, joiden nojalla peruskoulutusta on esitetty kulloinkin järjestettäväksi. Valtiollisella kouludoktriinilla oli 1800-luvun lopulla moderneja, mutta myös perinteisiä piirteitä. Moderneja olivat koulun irtaannuttaminen kirkosta valtiolliseksi ja kunnalliseksi laitokseksi. Moderneja piirteitä olivat myös omasta ja perheensä toimeentulosta huolehtimaan pystyvälle modernille yksilölle ominaisen järkipäisen elämäntavan ja itsekurin juurruttaminen oppilaisiin, työhaluisen ja -kykyisen työvoiman tuottaminen, sekä koulutukseen kytketty tasa-arvon periaate.⁸¹

Perinteeseen pitäytyminen näkyi kansakoululaitoksen isän Uno Cygnaeuksen ajatuksissa. Hän piti yhteiskunnan tärkeimpänä nousevan sukupolven kehittämistä siveelliseen lainalaiseen vapauteen ja uhrautuvaan toimintaan rakkauden hengessä. Tätä tehtävää jokaisen täysi-ikäisen henkilön on edistettävä. Cygnaeuksen kasvatustavoite koko Suomen kansaa varten kuului: ”Kansan korottaminen puhtaaseen siveyteen, tieteelliseen valistukseen ja taidolliseen teollisuuteen.”⁸² ”Siveys” ja ”Siveellisyys” 1800-luvun kontekstissa tarkoittavat nykyisin eettisyyttä ja moraalisuutta, kunnan ihmisen käyttäytymistä. ”Tieteellisellä valistuksella” Cygnaeus tarkoitti ihmisen kykyä hankkia pätevää tietoa. Kansakoulun oli erottava vanhasta alkuopetuksesta siten, ettei se olisi ulkolukulaitos. Siellä omaksutun tiedon tuli sisäistyä moraaliksi. Kansakoulun tuli olla käytännönläheinen.⁸³ Kansakoululla oli siis myös pedagogisia tavoitteita, mutta jatkuvan henkisen harastuneisuuden ja tietojen hankinnan pyrkimysten taustalla oli kuitenkin se, että kansakoulun antama sivistys on omalaatuista, lähinnä vastaanottavaa ja soveltavaa.⁸⁴

Kansakoulukasvatuksen autonomian ajan ihanteina olivat kristillisyys, siveellisyys ja patriotismi, sekä staattiselle maatalousyhteiskunnalle tärkeät talonpoikaishyveet, kuten maahenki ja ahkeruus. Ihanne oli samanlainen ajan muissakin teksteissä muun muassa kaunokirjallisuudessa. Se tiivistyi

⁸⁰ Nurmi 1966a, s. 15–16.

⁸¹ Kivinen 1988, s. 95.

⁸² Cygnaeus 1910, s. 510.

⁸³ Syväoja 2004, s. 47–48.

⁸⁴ Oittinen 1966, s. 274.

kansakoulun oppikirjoissa Maamme -kirjasta alkaen. Teksteissä luotiin uskomus, että suomalainen, talonpoikaiskansaan kuuluva oli juuri sellainen.⁸⁵

3.2 Kansakoululaitos itsenäisen Suomen osana

Itsenäistymisen jälkeen Suomen poliittinen kenttä oli sisäpoliittisten kiistojen tuloksena voimakkaasti polarisoitunut, ja syksyn 1917 mittaan yhteiskunnallinen ilmapiiri edelleen kiristyi. Tilanne kärjistyi lopulta sisällissotaan, jota kesti runsaat kolme kuukautta. Sodan jälkeisen tilanteen rauhoittuminen ja ensimmäisen maailmansodan hämmäyttävä lopputulos – Saksan ja sen liittolaisten häviö – samoin kuin tarve kiillottaa kuvaa maan oloista länsimaiden silmissä, johtivat sisäpoliittisiin uudelleenarviointeihin. *Kansakunnan eheyttämisen aika* koitti uuden hallitusmuodon voimaantumisen (1.8.1919) jälkeen, kun yleisistä armahduksista päätettiin laeilla.⁸⁶

Yhteiskunnallisen vakauden turvaaminen kuului sisällissodan jälkeisessä tilanteessa ehdottomasti merkittävimpiin yhteiskuntapoliittisiin tavoitteisiin. Tämän tavoitteen toteutumisessa keskeistä osaa näyttelivät maanomistusta koskeneet lait. Torpparivapautuksen ja Lex Kallion jälkeen 1920-luvulla muodostettiin kaiken kaikkiaan yli 100 000 pientilaa. Uusien pien- ja perheviljelmien luominen heijastui monin tavoin yhteiskunnalliseen elämään Suomessa: se vaikutti olennaisella tavalla niin poliittiseen kannanmuodostukseen kuin seuraavien vuosikymmenten sosiaalisten ongelmien luonteeseenkin. Suomesta tuli ja Suomi säilyi poikkeuksellisen pitkään agraarisena, pientilavaltaisena maana.⁸⁷ Tämä loi myös pohjan erityisesti maatalousväestöön suuntautuvan kansansivistyksen tarpeelle.

Sisällissodan jälkeinen eheyttämispolitiikka nosti ajankohtaiseksi kysymyksen kansanopetusta ohjaavan lainsäädännön uusimisesta, sillä kansankouluasetus vuodelta 1866 muodosti edelleen kansankoululaitosta ohjaavan pohjan. Hallitus asetti kansankouluasetuksen tarkistusta ja uuden kansankoululakiehdotuksen valmistelua varten vuonna 1919 komitean kouluneuvos A. J. Tarjanteen johdolla, mutta komitea ei itse asiassa työskennellyt lainkaan. Komitea odotti eduskunnan ratkaisua oppivelvollisuuslain ja kansakoulun kustannuslain valmistumista, jotta kodifointi voisi tapahtua näiden lakien pohjalla.⁸⁸

⁸⁵ Syväoja 2004, s. 119.

⁸⁶ Kekkonen 1999, s. 52–54, 62.

⁸⁷ Kekkonen 1999, s. 67.

Eduskunta hyväksyi oppivelvollisuuslain syksyllä 1920 ja tasavallan presidentti Ståhlberg vahvisti sen 15. huhtikuuta 1921 (Ask 101/1921). Koulunkäyntipakkoa laki ei kuitenkaan merkinnyt, sillä sen 2 §:n mukaan oppivelvollisuus tarkoitti ”sen tieto- ja taitomäärän saavuttamista, joka kansakoulussa annetaan”. Kansakoulun opetussuunnitelma toimi siis mittarina. Alkuopetusta varten oli muodostettava kaksiluokkaisia alakansakouluja. Neliluokkaisen yläkansakoulun jälkeen oli vielä järjestettävä jatko-opetusta.⁸⁹

Valtiovallan sivistys- ja kulttuuriohjelman painopiste itsenäisyyden alkuvuosina suuntautui lähinnä maaseutuväestön ja teollisuusväestön sivistys- ja koulutason nostamiseen. Kuitenkaan valtiovallan johtama kulttuuripolitiikka ei kaikin osin tyydyttänyt sen enempää oikeistoa kuin vasemmistoaakaan. Jos vasemmisto näki valtion harjoittamassa sivistyksellisessä ohjaamisessa valkoisen Suomen arvojen soluttamisen työväestön keskuuteen, niin oikeistossa, varsinkaan radikaalissa ylioppilasnuorisossa ei pidetty valtiovallan kulttuurielämän kompromissipolitiikasta. Politiikka ei heidän mukaansa tukenut uuden voimakkaan suomalais-kansallisen kulttuurivaltion luomista.⁹⁰

Vuonna 1925 julkistetun maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön pääteema oli *maaseutuhenkisyys*. Pyrkimyksenä oli järjestää maalaiskansakoulun toiminta niin, että se herättäisi harrastusta maaseudun elämään ja maatalouteen, jonka uskottiin säilyttävän pääelinkeinon asemansa vastaisuudessaakin:

Terveen kansanelämän ja yhteiskunnallisen kehityksen nimessä täytyy pitää suotavana, että tämä maalaiselämän ihannoiminen ei myöhemminkään häviä, ja nimenomaan tulisi maalaiskansakoulun ottaa tehtäväkseen rakkauden kasvattaminen tähän elintapaan ja elämäntyöhön, joka on ainakin meidän maassamme luonnollisin ja jolla yleensä lopulta ei lepää vain aineellinen toimeentulo, vaan myös kaikki henkinen kulttuuri, ja jonka yhä lisääntyvää halveksimista maalaisväestössäkin isänmaanystävä on huolestuneena katsellut.⁹¹

Lausunnossa maalaiselämän edistäminen saa sivistyksellisen ja isänmaallisen painotuksen. Pedagogisessa mielessä maalaiselämän ihannoiminen oli kytkettävissä välittömästi lapsen kokemuksmaailmaan.⁹² Komiteamietinnössä 1925 ”Itsenäisyyden saavuttanut isänmaa, maaseudun traditioihin juurruttava koti ja – – uskonto muodostivat toisiaan tukevan kolmiyhteyden”⁹³. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman vaikutuspiirin ulkopuolelle jäivät kuitenkin kaupunkien lapset ja

⁸⁸ Halila 1950, s. 369–370.

⁸⁹ Syväoja 2004, s. 55–56.

⁹⁰ Kallio 1982, s. 16.

⁹¹ KOM 1925, s. 14, 50.

⁹² KOM 1925, s. 50.

⁹³ Kivinen 1988, s. 171–172.

osa syrjäseutujen lapsista, noin 10–20% koko kansakoulun oppilaista. Opetussuunnitelmassa jouduttiin tekemään useita versioita eri koulumuotoja varten, mutta tämä opetussuunnitelma kiteytti Suomessa vallinneen maaseutuhenkisen ilmapiirin aikakaudella 1916–1945.⁹⁴

Koululaitoksen piirissä toinen maailmansota näkyi käytännössä työaikojen lyhentymisenä ja materiaaliresurssien heikkenemisenä. Itse opetuksessa pyrittiin tuomaan esille käytännöllisyys, toiminnallisuus ja käyttökelpoiset kansalaistaidot. Opetuksen sisältö pohjautui 1930-luvun hallitsevaan *kansallis-isänmaalliseen näkemykseen*. Sodanaikana opetuksen kehittämiseksi nousi esille yhtenäiskouluperiaate, mikä oli yhteydessä siihen sosiaaliseen tavoitteellisuuteen, mitä esimerkiksi aseveliaate oli edellyttänyt.⁹⁵

Toisen maailmansodan jälkeen Suomen kansakoulun komiteamietinnössä 1946 esitettiin koululaitoksen uudistamistarpeita. Nämä uudistamistarpeet käsittelivät kuitenkin enemmän koulukasvatuksellisia periaatteita. Sodan jälkeisissä oloissa valtiollinen kouludoktriini ei suosinut runsaasti voimavaroja edellyttäviä koulujärjestelmän uudistuksia, sillä taloudelliset ongelmat, sotakorvausten suorittaminen, ja sosiaaliset kysymykset, kuten siirtoväen asuttaminen vaativat runsaasti voimavaroja. Koulu tuli kytkeä käytännöllisyyteen, ja kasvatus työhön oli perusoppi. Etenkin ruumiillinen työ maataloudessa haluttiin nostaa kunniaan, samoin kuin kasvatus maalaiselämään. Kansakoulukasvatuksen oli tarkoitus toimia eräänlaisena vastavoimana maaseudulta kaupunkeihin suuntautuvalla muuttoliikkeellä, jonka vilkastumista pelättiin sodan johdosta pakostakin lisääntyneen liikkuvuuden oloissa. Doktriini pyrki omalla tavallaan edesauttamaan siirtoväen ja rintamamiesten perheiden asuttamista ja juurruttamista Suomen maaseudulle maa- ja metsätalouden elinkeinojen piiriin.⁹⁶

Aikansa teollisuuskapitalismin ja yhteiskunnallisen kehityksen ja edistyksen vaatimuksiin vuoden 1946 kouludoktriini ei juuri puuttunut. Mietinnön laatijat pyrkivät osaltaan rauhoittamaan mielialaa tappiollisen sodan ja poliittisten murrosten ja siitä mahdollisesti seuraavien mullistusten varalta. Maaseutuhenkisyys eli kansakoulun kasvatuksellisissa tavoitteissa aina seuraavaan lainsäädäntövaiheeseen saakka (1968 koulujärjestelmälaki ja 1970 peruskoulutusasetus).⁹⁷ Tämä ei voinut olla näkymättä myös oppikirjoissa, jos yleinen arvomaailma oli maaseutuhenkinen ja kytkök-

⁹⁴ Rinne 1987, s. 111–112.

⁹⁵ Kallio 1982, s. 34.

⁹⁶ Kivinen 1988, s. 179–182.

⁹⁷ Kivinen 1988, s. 182–185.

sissä vanhoihin hyviksi koettuihin arvoihin, jotka olivat julkituotu jo vuoden 1925 opetussuunnitelmakomitean työn tuloksissa.

Peruskoulu-uudistukseen keskittynyt ns. neljäs valtiollinen kouludoktriini (1965 ja 1966) nosti esille myös kansainvälisiä näkökulmia esimerkiksi vieraiden kielten opiskelun lisäämisellä. Taloudellisissa huomioissa on havaittavissa siirtymistä maatalousvaltaisista näkökulmista kohti teollisuus- ja myös palveluelinkeinojen aiempaa suurempaa arvostusta.⁹⁸ Koulutuksen arvostus kasvoi 1950-luvulta lähtien teollistumaan pyrkivän yhteiskunnan tarpeista. Tämä ilmeni yleissivistävän oppikoulun käynnin ja akateemisten opintojen lisääntymisenä voimakkaasti, samoin kuin myös ammatillisten opintojen suorittamisena.⁹⁹

Peruskoulukomitean (1965) ja Koulunuudistustoimikunnan mietinnöt muodostivat perustan hallituksen esitykselle (1967) laiksi koulujärjestelmän perusteista. Laki hyväksyttiin eduskunnassa vuonna 1968 ja se astui voimaan elokuussa 1970. Lakia alettiin kuitenkin noudattaa vasta peruskoulujärjestelmään siirryttäessä; ensimmäisissä kunnissa 1972 ja viimeisissä 1977. Uuden peruskoulun tavoitteeksi asetettiin antaa vähintään entistä keskikoulua vastaava oppisivistys koko kansalle, mikä näkyi vuoden 1970 opetussuunnitelman rakenteessa. Kritiikkiä esitettiin peruskoulun liiasta teoreettisuudesta, mikä ilmeni oppisisältöjen tietoineksessa ja laajuudessa.¹⁰⁰

3.3 Yhteiskunnallisista muutoksista

Maamme taloudellisen kehityksen pääpiirteitä olivat 1920- ja 1930-luvulla tuotannon nopea kasvu ja laadullinen edistyminen sekä elintason huomattava ja yleinen nousu. Yleismaailmallisen tuotantotekniikan edistyminen vaikutti Suomessakin, ja siihen liittyi kotimainen työnteon ja säästäväisyyden perinne. Vuosien 1929–1933 yleismaailmallinen lamakausi tuntui Suomessa, mutta lievemmin kuin monessa muussa maassa lähinnä sen ansiosta, että Suomi oli yhä maatalousvaltainen maa. Suomen talouselämän erikoispiirteenä 1920- ja 1930-luvuilla oli maanviljelyn voimakas kehitys. Valtiovallan tukitoimet, tekninen kehitys ja maatalousväestön uutteruus kohottivat Suomen maatalouden tuotantoa nopeasti: ennen talvisotaa maa oli leipäviljan suhteen omavarainen ja karjataloustuotteista riitti vientiinkin asti.¹⁰¹

⁹⁸ Kivinen 1988, s. 208–210.

⁹⁹ Virrankoski 1982a, s. 70–71.

¹⁰⁰ Kivinen 1988, s. 210–212.

Tämä kehitys oli ollut seurausta siitä, että Suomen itsenäistyttyä Venäjältä ei saatu enää halpaa viljaa, joten oma tuotanto tuli tärkeäksi. Sisällissodan jälkeen kansallismieliset piirit näkivät maan tulevaisuuden olevan viljelijäväestössä. Myös torpparilaitoksen lakkauttamisen arveltiin edistävän tätä tarkoitusta, samoin kuin Lex Kallionkin. Uskottiin, että maahan kiinnittynyt viljelijä oli luotettavampi kuin teollisuuden suhdannevaihtelujen armoilla elävä palkkatyöläinen. Tämä käsitys oli selitettävissä sillä, että sisällissodan hävinnyt, kapinoinut joukko oli pääasiassa kaupunkien ja asutuskeskusten teollisuustyöväkeä. Tämän vuoksi kansallispatriootin aatesuunta näki viljelijäväestön maan vahvimpana turvana myös tulevien ulkoisten ja sisäisten vaarojen varalta. Nämä ajatukset vastasivat erinomaisen hyvin kansakoulutoiminnan tuolloisia periaatteita.¹⁰²

Sisällissodan jälkeen kirkon arvostus kasvoi, erityisesti sivistyneistön keskuudessa. Työväestön suhtautuminen kirkkoon oli passiivinen. Porvarisella taholla katsottiin, että yhteiskunnallisen kiinteyden ja aatteellisen yhtenäisyyden rakentamisessa tulisi kirkolla olla tärkeä merkitys. Kansalaissodan jälkeen etenkin papisto halusi korostaa, että kirkko on vakaan yhteiskuntajärjestyksen ja kansalaismoraalin suojaava tekijä, eräänlainen itsenäistyneen isänmaan moraalinen selkäranka. Kirkon asema itsenäistyneessä Suomessa tuli esiin kirkon ja valtion suhdetta sekä uskonnonvapautta ja kouluissa annettavaa uskonnonopetusta käsiteltäessä. Vuoden 1919 hallitusmuodossa oli evankelis-luterilaisen kirkon erityisasema tunnustettu eikä vuoden 1922 uskonnonvapauslaki horjuttanut tätä. Tämän lisäksi kirkko katsoi yhä tärkeäksi erikoisasemansa korostamiseksi uskonnonopetuksen säilyttämisen yleisissä kouluissa. Näin kirkko säilytti kulttuurisen asemansa kansanopetuksen alueella.¹⁰³

Kirkon ohessa alettiin 1920-luvulla vedota suomalaiseen talonpoikaan ja maahenkeen. Aatehistoriallisesti tämä kehitys oli liitettävä yleiseen positivismin, empirismin ja rationalismin vastaiseen virtaukseen. 1920-luvulla perusteltiin uusia näkemyksiä intuition ja toiminnallisuuden pohjalta: kansallisuus oli voimaa, uskoa tulevaisuuteen sekä toimintaa kokonaisuuden puolesta. Opettajain lehden sivuilla talonpoikaisuutta pidettiin eräänlaisena kansalaisuskontona, se ankkuroitui ”maahengen” ja ruumiillisen työn ihannointiin. Esimerkiksi vuoden 1925 lehdessä maahenki merkitsi sitä, että lapsien tuli tottua järjestykseen ja työntekoon. 1933 puhuttiin isänmaanrakkaudesta ja sen ilmenemisestä henkisessä ja ruumiillisessa työssä. Ruumiillisen työn tärkeys ihanteellisena piirteenä ihmisen elämässä ja laiskuuden kirouksien esille tuominen olivat Opettajain lehden pe-

¹⁰¹ Virrankoski 1982a, s. 54.

¹⁰² Syväoja 2004, s. 176; Virrankoski 1982b, s. 548; Alapuro 1973, s. 39.

¹⁰³ Kallio 1982, s. 16; Kortekangas 1982, s. 526, 530.

rusviestejä maailmansotien välisenä aikana. Kansakoulun tuli saada istutetuksi lapsiin mieltymys työhön.¹⁰⁴

Teollisuudessa varsinkin paperiteollisuus kehittyi. Venäjä ulkomaankumppanina jäi toissijaiseksi itsenäistymisen jälkeen ja maailmansotien välisenä aikana Englanti kehittyi Suomen tärkeimmäksi kauppakumppaniksi. Toisen maailmansodan jälkeen Englannin ja toisen tärkeän kauppakumppanin Saksan (Saksan Liitotasavalta) rinnalle nousi Neuvostoliitto. Väestön elinkeinorakenne muuttui maailmansotien välisenä aikana siten, että teollisuuden ja palveluelinkeinojen osuus kasvoi, vaikka ei kovin nopeasti.¹⁰⁵

Suomi oli talvisodan syttyessä maaseutuvaltainen maa, sillä kolme neljästä suomalaisesta asui ja työskenteli maaseudun miljöössä. ”Siellä maamies kynti pellojaan – harvoin traktorilla, enimmäkseen isien tapaan hevosen perässä astellen – välkkyvien vesien ja humisevien metsien tuntu-massa”. Suomen itsenäisyyden kahdella ensivuosisikymmenellä suomalainen talonpoika oli suu-ressa arvossa. Suomalainen maatalous ja maanraivaus vaihtuivat 1940-luvun isänmaallisesta tehtävästä 1960-luvulle tultaessa päinvastaiseksi. Toinen maailmasota vaikutti vahvasti, sillä sodan jälkeen, ja varsinkin siirryttäessä 1960-luvulle tapahtui voimakas väestö- ja elinkeinorakenteen muutos, mikä heijastui niin taloudelliseen, poliittiseen kuin kulttuuriseenkin kehitykseen. Elinkeino- rakenteen muuttumista ilmensi selvimmin maataloudesta elinkeinonsa saavan väestönsa- väheneminen noin puoleen miljoonaan 1970-luvulla. Maatalouden tuotanto kehittyi ja tehostui, elintarvikkeiden tuotannossa hevosen tilalle tulivat traktorit ja leikkuupuimurit. Tehokkuuden parantaminen johti ylituotantoon ja mm. vehnä- ja voivuo-rien syntymiseen 1960-luvulta lähtien. Edellinen ongelma yhdessä maataloudesta elinkeinonsa edelleen saavasta runsaasta joukosta pie- nine tiluksineen, herättivät keskustelua Suomen valtio- vallon maatalouspolitiikan onnistumisesta (maatalouden tukitoimet).¹⁰⁶ Eräänä ratkaisukeinona pienviljelijäviljelijöille maksettiin 1960-luvulla korvausta maa- alasta, joka jätettiin viljelemättä (peltöjen paketointi). Maaseudun perinteisen yhtenäiskulttuurin murtumiseen vaikutti osaltaan televisio, joka levitti kaupunkilais- yhteisöjen normeja ja arvoja maaseudulle, välittäen samalla tietoja kaupunkien ja Etelä-Suomen elintasosta ja elintavoista.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Kallio 1982, s. 12; Kivinen 1988, s. 176.

¹⁰⁵ Virrankoski 1982a, s. 54–55, 63.

¹⁰⁶ Virrankoski 1982a, s. 59, 62; Kallio 1982, s. 43.

¹⁰⁷ Kallio 1982, s. 47; Ylikangas 1990, s. 234.

3.4 Opetuksellisten ajatusten muutokset 1800–1900 -lukujen taitteessa

Ensimmäinen pedagogisukupolvi Cygnaeuksen johdolla väistyi 1890-luvulla. Cygnaeuksen ja kumppaneiden työn tuloksena kansakoulu oli vakiintumassa ja opettajainvalmistusta lisättiin. Mikael Soinisen Yleinen kasvatusoppi (1895) ja opetusoppi I-II (1901, 1906) levittivät uutta didaktista opetusmenetelmää, Herbart-zilleriläisyyttä. Kuten aiemminkin, pyrittiin siveellisen luonteen muodostamiseen, mutta kristillisyyttä ei enää niin vahvasti korostettu. Oppiaineilla oli sekä tiedollis- taidollinen että yleinen merkitys. Viimeksi mainittu tarkoitti monipuolisen harrastuksen herättämistä – harrastus muuttui välineestä tavoitteeksi – ja lapsen kykyjen kaikinpuolista kehittämistä. Herbart-zilleriläisyys tuli Suomeen aikana jolloin sen huippukausi oli Euroopassa jo ohitettu. Suuntauksen merkitys Suomessa oli kuitenkin siinä, että se vahvisti heikoimmin muodostuneita opetuksen osa-alueita: opetussuunnitelmaoppia ja metodista kokonaiskäsittelyä.¹⁰⁸

Maailman eri puolilla heräsi kasvatussuuntia, joille yhdistävänä piirteenä oli usko lapsen omien voimien hyväksikäyttöön kasvatuksessa. Tiedot uudesta kasvatuksesta tulivat meille jo 1910-luvun alussa lähinnä saksalaisen työkoulun muodossa. Uusina ajatuksina, pedagogiikan lisäksi, olivat yksilökasvatus ja toiminnallisuus. Erityisesti tähdennettiin mm. kansallisuuden ja sosiaalisuuden vaatimuksia. Ihminen pyrittiin mieltämään kokonaisuudeksi, ajateltiin, että ihmisen siimpään päästiin muutenkin kuin oppikirjatiedon kautta. Niinpä urheilukentän ja voimistelusalin harjoitukset tahdottiin rinnastaa luokkaopetukseen. Ympäristötekijöihin kiinnitettiin suurempaa huomiota, luokista haluttiin luoda kerhohuoneiden kaltaisia tiloja. Aiemman vanhan koulun uskottiin kasvattaneen lapsia olosuhteissa, joista melkein kaikki sosiaalisen kehittymisen edellytykset puuttuivat. Oppilas oli jopa opiskellut opettajaa varten. Mahdollisimman vähäisin tietoa-ineksin koetettiin herättää mahdollisimman suuri määrä taitoja ja työn iloa sekä yhteiskunnallista mieltä. Mitään herbartilaisuuden tapaista selkeää systeemiä ei kuitenkaan luotu eikä uuden ja vanhan välille muodostunut mitään räikeää ristiriitaa. Työkouluperiaate valloitti pian alakansakoulun, mutta yläkansakoulu jäi vielä suurin piirtein entisten suuntaviivojen kouluksi. Vaikka yleisesti myönnettiin, että uusi koulu oli tuonut paljon tarpeellista, ei 1920- ja 30-luvuilla puuttunut moitteita työkoulun suunnitelmallisuudesta, oppilaiden mielivallasta, pinnallisesta työskentelystä, hitaudesta ja heikoista tuloksista. Uudistusrintaman hajanaisuus loi kokonaiskäsityksen puutetta. Opetuksessa keskityttiin pikkuasioiden korostamiseen, esimerkiksi työkirjat tulivat osaksi opetusta. Voimassaolevat opetussuunnitelmat eivät antaneet ohjeita työkirjojen sisäl-

¹⁰⁸ Lahdes 1966, s. 156.

lölle ja haparointia ilmeni niin kirjojen tekijöillä kuin käyttäjilläkin. Erikoisen soveliaiksi työkirjat osoittautuivat maantiedon, luonnontiedon ja historian opetuksessa.¹⁰⁹

Tarve yhtenäisen pedagogiikan kehittämiseksi tuli ilmeisemmäksi 1930-luvun loppupuolella. Lähialueilla esim. Virossa ja Skandinaviassa koulu-uudistukset oli toteutettu ja Suomessakin oli tarvetta Mikael Soinisen pedagogisten teoksien, Yleinen kasvatusoppi ja opetusoppi I–II, pitkän valtakauden päättymiselle. Toinen maailmasota kuitenkin katkaisi koulunuudistushankkeet. J. E. Salomaa muotoili vuonna 1943 ilmestyneessä tutkielmassaan Yleinen kasvatusoppi kokoavaksi kasvatusaatteeksi ”Valveutuneen, verevän suomalaisen ihmisen” ts. persoonallisuuden, jossa yhdistyi toisaalta kasvatuksen yksilöllinen, toisaalta sosiaalinen näkökohta.¹¹⁰

Matti Koskenniemen Kansakoulun opetusoppi (1944) omaksui Salomaan persoonallisuuskäsitteen, mutta pyrkimys oli kuitenkin kokonaisuudistukseen. Kasvatustavoitteiden lisäksi myös opetussuunnitelmaopin ja -menetelmien sekä koulun koko hengen muuttaminen oli tavoitteena. Koskenniemi korosti, että kansakoulun työ pääasiassa on muodollisesti sivistävää, so. taitoja ja tietoja ei opita niiden itsensä vaan oppilaan kehittymisen vuoksi. Tämä tulee korostuneesti esille materiaalisessa valinnassa tietoa-aineksen lisääntyessä. Aineksen valinnassa herääkin kysymys, että onko itse lapsi vai yhteiskunta ollut määräävässä asemassa? Onko aineksen valinta suoritettu lapsen vai aikuisen näkökulmasta? Vastaus piilee aikakauden psykologiassa. 1800-luvulla oppikurssit suunniteltiin aikuisen näkökulmasta, eikä herbart-zilleriläisyys saanut tähän muutosta, vaikka se kiinnittikin huomiota lasten harrastusten tutkimiseen.¹¹¹

3.5 Oppikirja- ja opetussuunnitelmakomiteat oppikirjojen kehittäjinä Suomessa

Oppikirjatutkimuksen kannalta merkittävien kirjojen valmistumista ohjaava ohjeistus sisältyy opetussuunnitelmiin. Valtiovallan ohjauskeinoista erityisesti opetussuunnitelmat ovat vaikuttaneet vahvasti siihen, millaisia oppikirjoista on tullut. Opetussuunnitelmilla on kaksoisluonne: se on ideologinen ajatus opetuksen tulevaisuudesta, mutta myös yhteiskunnallisen todellisuuden kuva. Opetussuunnitelmat eivät omaa lainsäädännöllistä pakottavaa valta-asemaa. Ne ovat suosituksenomaisia, ohjeellisia suunnitteluasiakirjoja, joiden vaikutus perustuu alamaisten ja koululaitoksen viranhaltijoiden ohjeille antamaan hyväksyntään kuin ylempien viranomaisten ohjeiden ja

¹⁰⁹ Halila 1950, s. 131–133; Lahdes 1966, s. 156–157.

¹¹⁰ Halila 1950, s. 132; Lahdes 1966, s. 157–158.

¹¹¹ Lahdes 1966, s. 160–161.

määräysten noudattamisvelvollisuuteen. Opetussuunnitelma muodostuu kuitenkin käytännössä lainomaiseksi käskytyssuhteeksi; esimerkiksi sisällöllisesti suhteessa oppikirjojen laadintaan, mikä taas käskyttää ja käytännöllisesti määrittää opettajan ja oppilaiden työtä luokkahuoneissa.¹¹²

Opetussuunnitelmissa olennaista on se, että vaikka ne ovat tulevaisuuden hahmotelmia, niissä on kuitenkin myös reaali maailman heijastuksia. Ne ovat valtion kontrolloimia, mutta syntyneet poliittisten ja muiden intressistiriitojen välisten taistelujen tuloksina. Opetussuunnitelmat edustavat myös yhteiskunnan sosiaalisen eliitin näkemystä tahdotusta tulevaisuudesta. Koulutuksen alueella erityisesti kulttuurista pääomaa omaavien ryhmien vaikutusvalta on suuri määritettäessä oppisisältöjä, opetusmenetelmiä, kasvatustavoitteita ja koko pedagogista diskurssia.¹¹³

Tärkeimpiä opetussuunnitelmallisia kehitysvaiheita kansakoulun historian varrelta ovat seuraavat: vuoden 1866 kansakouluasetukseen liittyvä mallikoulun opetussuunnitelma, vuoden 1881 mallikurssit, oppikirjakomitean eri aineita seikkaperäisesti käsittelevä mietintö 1899, maalaiskansakoulujen opetussuunnitelma vuodelta 1925 ja vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintö. Opetussuunnitelmien lisäksi monet muutkin seikat vaikuttavat oppikirjan syntyyn. Voimassa olevat kasvatusopilliset ja osittain myös psykologiset periaatteet, oppikirjoista annetut ohjeet, koululainsäädäntö, kirjantekijäin oma persoonallinen panos, lausuntojen antajat, entiset oppikirjat, kustantajat, kirjojen ostajat ja käyttäjät ovat sellaisia.¹¹⁴

Ensimmäiset oppikirjat laadittiin ulkomaiden mallien ja kirjantekijöiden oman intuition varassa, ilman mitään varsinaisia ohjeita. Oppikirjagenrelle tyypillistä onkin, että kirjat perustuvat lainauksiin ja aiempiin malleihin.¹¹⁵ Varhaisimmat maantiedon oppikirjat toimivat oman oppiaineensa lisäksi lukukirjoina. Vuonna 1893 pidetty kansakoulukokous edellytti entistä parempien oppi- ja lukukirjojen aikaansaamista. Vielä samana vuonna asetettu ns. oppikirjakomitea ja sen valmiiksi saattama mietintö vuonna 1899 antoi ohjeet oppikirjojen tekemiseksi. Oppikirjakomitean työ pohjasi tietonsa voimassa olleisiin kasvatusopillisiin periaatteisiin, kansakoulujen oloista ja työskentelymahdollisuuksista, ulkomaiden oppikirjallisuudesta sekä voimassa olleista kansakoulua koskevista asetuksista ja säännöksistä. Komitean käsityksen mukaan oppikirjaa tehtäessä tuli ot-

¹¹² Rinne 1987, s. 95, 100–101.

¹¹³ Rinne 1987, s. 102–103.

¹¹⁴ Nurmi 1966b, s. 184–185.

¹¹⁵ Knuuttila – Paasi 1995, s. 74; Tapana 2003, s. 34.

taa huomioon oppiaineen merkitys, oppilaiden kehitystaso, koulun oppiaika, opettajan osuus opetustyössä sekä tavallaan koulun koko työ.¹¹⁶

Kentältä saadut kokemukset johtivat komitean ehdottamaan, että oppikirjojen tulisi antaa opettajalle mahdollisimman yksityiskohtaiset ohjeet tuntijaksotukseen, rinnastamiseen ja apperseptioon ts. oppikirjan tulisi olla pienoinen opetusoppi. Muina pitkäaikaisvaikutteina mallikurssien oppiainesta vähennettiin etenkin historiassa. Havaitsemis- ja ajattelukyvyyn hiomiseen pyrittiin edelleen. Tietoaineen karsimisesta huolimatta koetettiin kussakin aineessa säilyttää suuret pitkittäislinjat. Toisaalta voimakas rinnastus sitoi aineita toisiinsa vaakasuorasti.¹¹⁷

Vuoden 1925 oppikirjakomitea totesi puutteita siinä, kuinka aiemmassa oppikirjasuunnittelussa oli huomioitu oppilaiden kehitystaso. Olot olivat nimittäin sellaiset, että kaupunkien ja maaseudun koulut olivat eri asemassa kouluun tulevien oppilaiden erilaisen kehitystason vuoksi. Samankin koulun jollekin luokalle pyrki kehityksessä hyvin eri tasolla olevia oppilaita. Tämä puolestaan vaikutti siihen, millainen hyvän oppikirjan tuli olla. Oppikirjan tuli myös täyttää kasvatusopilliset vaatimukset. Kirjan avulla annetun opetuksen oli herätettävä lasten kykyjä ja harrastuksia, sanalla sanoen edistettävä koko persoonallisuuden kasvua. Oppikirjan tekstin tuli olla asiallista ja lapsenomaista. Tieteellistä sanontaa käsitteineen ja määritelmineen oli kartettava kansakoulun oppikirjaa tehtäessä. Liian runsasta ja vaikeatajuista oppiainesta tuli oppikirjoissa karttaa, ja uuden opittavan asian pitäisi liittyä kiinteästi ennen opittuun. Oppikirjan piti noudattaa havainnollisuuden ja omatoimisuuden periaatetta. Niin ikään muistamista edistäviä seikkoja pitäisi kirjoihin sisällyttää entistä enemmän. Erityistä huomiota tämä oppikirjakomitea kiinnitti kansakoulun lukukirjoihin. Koulun ala-asteelle komitea esitti laadittavaksi eri lukukirja kutakin kouluvuotta varten. Sen sijaan koulun yläasteen lukukirjoissa saattoi olla pitkiäkin, monen oppitunnin aikana käsiteltäviä asioita.¹¹⁸

Oppikirjakomitean vaatimukset tulivatkin vähitellen osaksi oppikirjoja. Oppikirjojen esitystapa lapsenomaistui. Alkujaan luettelomaiset, runsaasti nimiä ja vuosilukuja sisältävät kuivakiskoiset kirjat muuttuivat vähitellen luettaviksi. Karu totisuus hävisi myös vähitellen varsinkin lukukirjoista, ja niihin alettiin sijoittaa satuja ja muita mielikuvitusta kehittäviä kertomuksia.¹¹⁹

¹¹⁶ Nurmi 1966b, s. 182.

¹¹⁷ Lahdes 1966, s. 155–156.

¹¹⁸ KOM 1925, s. 47, 52–54, 59; Nurmi 1966b, s. 182–184.

Jo ennen oppivelvollisuuden säätämistä oppikirjatuotanto kasvoi, voidaan jopa puhua kirjatulvasta. Kun Cygnaeuksen aikana kansakoulujen oppikirjoja laativat tunnustetut seminaarien ja yliopiston auktoriteetit, oltiin 1920-luvulla menossa toiseen äärimmäisyyteen. Vuosikymmenen alkupuolella oppikirjakysymys tuli erikoisen ajankohtaiseksi valtion oppikirjamonopolisuunnitelmien vuoksi. Uusia oppikirjoja valmistui runsaasti 1925 komiteamietinnön ilmestyttyä. 1920-luvun alussa oppikirjat olivat pääasiassa matemaattisia ja laulukirjoja. 1920-luvun uusista oppikirjoista 11 % oli maantiedon, kun taas historian osuus oli 6 %. 1920- ja 1930-lukujen vaihteessa ”pula-aikana” oppikirjatulvaa pyrittiin rajoittamaan. Työkoulun nousukautena oppikirjoja vaadittiin jopa poistettavaksi. Vuonna 1931 annetussa järjestysmuotoa koskevassa asetuksessa muotoiltiin mahdollisuus oppikirjatulvan hillitsemiseksi. Uuden oppikirjan sai näet hyväksyä vain, jos se oli tarpeen vaatima ja jos sisälsi ”Huomattavan ja olennaisen edistys- tai kasvatusopilliselta kannalta mielenkiintoisen parannusyrityksen”.¹²⁰

1930-luvulla valmistuneet oppikirjat olivat luonteeltaan erilaisia kuin edellisen vuosikymmenen, varsinkin ulkoisesti. Havainnollisuutta ja kiinnostavuutta koetettiin lisätä runsaan (syväpaino) kuvituksen, mm. värikuvien ja lapsentajuisten piirrosten avulla. Eräiden aineiden osalta ryhdyttiin valmistamaan erikseen oppilas- ja opettajapainoksia, nimenomaan luonnontieteellisissä aineissa. Aluksi oli vain yksiopettajaisia kouluja varten laadittuja oppikirjoja; vasta 1930-luvulla alkoi ilmestyä myös maantieteessä oppikirjoja, joissa oli otettu huomioon myös useampiopettajien koulujen tarpeet. Niin ikään oli oppikirjoja maaseutua ja asutuskeskuksia varten. Rinnan oppikirjojen kanssa lisääntyivät ja monipuolistuivat myös opettajien valmennus- ja käsikirjat 1930-luvun lopulta lähtien. Uusia oppikirjoja kuitenkin kritisoitiin persoonattomiksi ja opetussuunnitelmaomitean kaavoihin kangistuneiksi. Oppikirjojen laadintaan kaivattiin kokemuksen ja tietojen lisäksi lapsipsykologiaa. Oppikirjojen valinnan suorittivat kansakoulutarkastajat ja -opettajat. Halila antaa ymmärtää, että oppikirjoilla oli omia vahvoja ”kannatusalueita”, mikä suuresti riippui kansakoulutarkastajan mielipiteestä. Esimerkiksi laskentotunneilla vallitsi uusmaalaisissa kouluissa Ojalan oppikirja ja mittausopin tunneilla aivan ylivoimaisesti (n. 95 %) Merikosken teos.¹²¹

Vuoden 1952 komiteamietintö käsitteli lyhyesti oppikirja-asiaa. Erityisesti kiinnitettiin huomiota lasten kehitystasoon, joka on oppikirjan laadinnassa huomioon otettava seikka. Kirjojen paino-

¹¹⁹ Nurmi 1966b, s. 186.

¹²⁰ Halila 1950, s. 139.

¹²¹ Halila 1950, s. 140–142.

asulle, nimenomaan kirjakkeille, taitolle, kuville ja paperilaadulle, asetettiin uusia vaatimuksia. Komiteanmietinnössä tuodaan myös selvästi julki, ettei opetustyön tulisi olla liiaksi oppikirjaan sidottu, mikä samalla merkitsi oppikirjan osuuden vähenemistä kasvatustyöhön vaikuttavana tekijänä. Oheislukemiston ja luokkakirjastojen merkitystä painotettiin.¹²²

Kansakoulun varhaisvaiheessa opetusmetodin olennainen osa oli opettajan kerronta, jota oppilaiden tuli kuunnella tarkkaan. Vähitellen tuli tavaksi, että oppilaat kopioivat opettajan taululle kirjoittamat ydinseikat vihkoonsa. Oppikirjat olivat ohuita, koska ne sisälsivät vain asioiden pääkohdat. Vähitellen ne paksunivat, sillä – kirjoittajien keskinäisen kilpailun ja kustantajien liikevaihdon lisäämisen vuoksi – niistä tuli oppikurssia yksityiskohtaisesti esitteleviä laajoja teoksia. Sellaisina ne tavallaan korvasivat opettajan esityksen. Laajentuessaan oppikirjat aiheuttivat ajankäytöllisiä valituksia, kun moniin opettajiin piintyi käsitys, että kaikki oppikirjaan painettu oli käsiteltävä ja opittava.¹²³

3.6 Maantieteen opetuksen ja oppikirjojen kehittäminen

Alusta alkaen kansakoulun oppiaineista nousivat tärkeiksi ”mielensuuntaa” muovaavat oppiaineet kuten äidinkieli, uskonto, historia, ja kotiseutuoppi. Kotiseutuopista (myöh. ympäristöoppi) tuli alakansakoulun tärkeimpiä aineita, yläkoulussa se jatkui maantietona.¹²⁴ Vuoden 1925 maalaiskansakoulujen opetussuunnitelmassa, kotiseutuopetuksen tavoitteena oli jäsentää oppilaat tiedollisesti ja sosiaalisesti kiinni asuin- ja synnyinseutuunsa. Koko opetuksen tuli asteittain laajentaa oppilaiden tietoa kotiseudusta kohti yhteiskuntaa.¹²⁵

Maantieteen opetuksessa keskustelun aiheena oli erityisesti etenemisjärjestys. Käsitykset vaihtelivat ”läheltä kauaksi”, ”tutusta tuntemattomaan” vai ”yksinkertaisemmasta monimutkaisempaan”. Maantieteen läheinen yhteys historian opetukseen teki hankalaksi kysymyksen siitä, mitä maita maantieteen opetuksen piti käsitellä ja missä järjestyksessä alueellisesti edetä. Suomalaisen kansakoulun syntyvaiheessa kotiseutuoppi (Heimatkunde) oli Saksassa arvostettua ja se hyväksyttiin Suomessakin maantieteen opetuksen lähtökohdaksi. Oppikirjojen tekijä K. Hänninen muotoili asian vuonna 1928 seuraavasti:

¹²² KOM 1952, s. 144–145.

¹²³ Syväoja 2004, s. 81.

¹²⁴ Syväoja 2004, s. 120; Halila 1950, s. 175–177.

”Kotiseutu on se kokemusten maaperä, josta lapsen täytyy luoda käsitystensä perusta, sille hän myöhemmin rakentaa abstraktisen kuvan koko maailmasta. Kotiseutu on tunnerikkauden lähde, joka elävöittävänä pulppuaa lapsen sydämeen vaikuttaakseen sitten hänen tahtoonsa. Kotiseutu on paras elämänkoulu, jossa lapsi askel askeleelta kehittyy noudattaen siinä samoja lakeja kuin koko ihmiskunta kehityksessään.”. Hänninen perusteli asiaa edelleen:” Sillä jos kotiseutu on opittu, silloin osataan jo paljon maantiedettä, silloin on hyvä pohja, jolle voidaan rakentaa”.¹²⁶

Itsenäistyneen Suomen oppivelvollisuuskoululla tuli maantiedon opetuksessa olemaan uusia huomioon otettavia seikkoja. Ihmisten lisääntynyt matkustelu, eri maiden taloudelliset ja poliittiset kontaktit, kotimaisen kirjallisuuden ja lehdistön lisääntynyt mielenkiinto oman maan eri osien ja ulkomaiden oloihin teki välttämättömäksi yhä huolellisemman ja monipuolisemman perehtymisen maantietoon.¹²⁷

Alaluokkien ensimmäinen vuorokurssi pohjautui kuvitellun matkustamisen periaatteelle, jota kansakoulussa oli jo aiemmin käytetty. Tunnuslauseena oli: ”Mitä kartasta voidaan oppia, sitä ei pidä kirjasta lukea”. Alaluokkien toinen vuorokurssi oli geneettistä ja historiallista, pääasiassa nykyisen Suomen syntymisen kuvausta, jolloin maaperän, asukkaiden ja elinkeinojen ohella puhuttiin myös valtio- ja yhteiskuntarakenteesta. Oppikirjakomitea suunnitteli maalaiskansakoulujen yläluokkien oppimäärän rakentuvan siten, että kumpanakin vuonna luettiin aluksi kymmenen tuntia yleismaantietoa ja sen jälkeen seurasi kaksi vuorokurssia, toinen käsitti Euroopan ja toinen vieraat maanosat. Molempien kokonaisuuksien tuntimääräksi tuli 25 tuntia. Itä- ja Keski- Aasian osuus tästä oli kolme tuntia. *Afrikalle* aikaa oli varattu myös *kolme tuntia*. Lopuksi oli vielä Suomen vertaileva ja laajentava kertausta n. 15 tuntia.¹²⁸ Vielä peruskoulun opetussuunnitelmassa 1970 Afrikka jätettiin sivuosaan ohjeistamalla, että *päähuomio* Aasian, Afrikan, ja Australian maita luettaessa kiinnitetään Etu-Aasiaan, Etu-Intiaan, Kiinaan ja Japaniin. Muut Aasian osat, Afrikka, Australia ja Oseania luetaan yleiskuvan saamiseksi. Afrikasta luonnehditaan suuralueet ja annetaan yleiskuva valtiollisesta kartasta, sekä tarkastellaan erityisesti niitä ongelmia, jotka ovat syntyneet siirtomaavallan loputtua ja itsenäisten kehitysvaltioiden syntyessä.¹²⁹

Alaluokkien ”karttamatkustelua” suositeltiin yläasteellekin, ja lukukappaleiden tuli esitellä sel-laista, mikä kullekin maalle oli luonteenomaista. Erityisesti oli koetettava saada selville, *mitä*

¹²⁵ Rinne 1987, s. 112.

¹²⁶ Rikkinen 1998, s. 22–23 lähteineen.

¹²⁷ KOM 1925, s. 140.

¹²⁸ KOM 1925, s. 141–142, 144–145, 147–150.

¹²⁹ KOM 1970: A 5, s. 200.

ihmistyö oli saanut aikaan luonnon alistamisessa. Oli myös osoitettava, että oma maa tarjosi suuret etunsa ja mahdollisuutensa, jotka eivät ulkomaiden rinnalla olleet väheksyttäviä.¹³⁰

”Mitä kartasta voidaan oppia, sitä ei pidä kirjasta lukea”, sanonta tiivistää maantiedon opetuksen, sillä kuvataulut olivat ennen nykyisten audiovisuaalisten välineiden tuloa tärkeimpiä opetuksen havainnollistajia. Painotekniikan edistymisen myötä ilmestyivät 1900-luvulla erilaiset kartakkeet ja graafiset esitykset, sekä vähitellen myös mustavalkoiset valokuvat maantieteen oppikirjojen sivuille. Värillisiä olivat seinäkarttojen ohella aluksi vain suurikokoiset maalatut kuvataulut, joilla luokkaopetusta havainnollistettiin. 1950-luvulla mustavalkoiset valokuvat alkoivat vallata yhä suuremmassa määrin alaa graafisilta esityksiltä aluemaantieteen oppikirjoissa. Kuvat tulivat aluksi täydentämään tai elävöittämään sanallista ilmaisua, 1960-luvulta lähtien kuvien merkitys muuttui visuaalisen viestinnän myötä. Tämä tarkoittaa sitä, että oppikirjojen asiat oli pyrittävä esittämään kuvallisesti sanojen asemasta. Kuvat ja teksti muodostivat kokonaisuuden. Värilliset maantieteen oppikirjat paransivat osaltaan 1960-luvulta eteenpäin kirjojen havainnollisuutta.¹³¹

Kansakoulun maantiedon opetus sai 1930-luvulla uutta henkeä ja sisältöä kotimaisesta maantieteen tutkimuksesta, erityisesti Väinö Auerilta. Muista kansakoulun maantiedon opetuksen tutkijoista mainittakoon Aro, Rosberg, Leiviskä, Hänninen ja Poijärvi.¹³² Kotimainen maantieteen tutkimus ja oppikirjojen kirjoittaminen olivat yhteydessä toisiinsa, sillä nimenomaan maantieteen tutkijat kirjoittivat oppikirjat. Oppikirjojen lisäksi edellä mainitut tutkijat kirjoittivat myös maantieteen tietokirjoja ja osuuksia yleisiin tietosanakirjoihin. Tietosanakirja on oman aikansa kuvastin omassa maassaan, vaikka se luonnollisesti pyrkiikin valottamaan yleisinhimillistä tietämystä.¹³³ Ajanjakson maantieteellisen tieteen tasosta voi saada jonkinasteisen vertailupohjan kouluoppikirjoille tutustumalla tietosanakirjojen Afrikka-kuvauksiin. Vertailun ongelma tässä tapauksessa on siinä, että oppikirjojen sisältä näyttäisi hyvin pitkälle vastaavan tietosanakirjojen tietoja, mikä johtunee siitä, että kirjoittajat olivat samoja. Oppikirjoissa kirjoitustyyliä on ehkä paikoin pyritty muokkaamaan lapsenomaisemmaksi käyttämällä proosallista kerrontaa ja yksinkertaistuksia.

Mainituista maantieteen tietokirjojen kirjoittajista sivumäärällisesti kunnostautunein lienee Iivari Leiviskä, jonka yksin kirjoittamia paksuja tietokirjoja ja jopa kirjasarjoja on useampia. Leiviskän

¹³⁰ Halila 1950, s. 176.

¹³¹ Rikkinen 1984, s. 2–4 lähteineen.

¹³² Halila 1950, s. 176–177.

¹³³ Poijärvi 1958, s. 50.

Afriikka-kuvauksissa tietokirjoissa on eräs muuhun ajan tietokirjallisuuteen verrattuna huomiota herättävä erikoispiirre. Leiviskä esittelee vanhaa afrikkalaista taidetta ja taideteoksia, kuten terrakottaveistoksia, pronssisia riippulamppuja ja muita historiallisia löytöjä. Leiviskä mainitseekin, että käsityöt ovat usein taidokkaasti tehtyjä, vaikka työvälineet ja keinot ovat hyvin yksinkertaiset.¹³⁴ Oppikirjoissa jotkin kirjoittajat päinvastoin toteavat, että afrikkalaisten kulttuurisista saavutuksista ei ole paljon sanottavaa.¹³⁵ Leiviskä myös esittelee kaupungistunutta Afrikkaa niin tietokirjoissaan kuin oppikirjoissakin. Oppikirjoissa ja tietokirjoissa käytetään myös samoja valokuvia. Tietokirjoissa kuvitus on monipuolisempaa, koska tietokirjat ovat yleensä monisatasivuisia. Oppikirjoihin on näistä kuvista pystytty ottamaan vain muutamia.

¹³⁴ Leiviskä 1936, s. 439 ja 450; *sama* 1931, s. 280.

¹³⁵ Leiviskä 1936, s. 456.

4 MILLAINEN ON 1920–1960 -LUKUJEN MAANTIEDON OPPIKIRJA?

4.1 Johdanto

Suomessa opetus ja oppiminen on pohjautunut perinteisesti tiedon välittämiseen kirjoitettuna tai puhuttuna. Oppikirja on kullekin sukupolvelle väline omaksua *aikakautenaan auktorisoitu virallinen kulttuuriperintö*. Tämän vuoksi oppikirja on koettu varman ja luotettavan tiedon auktorisoiduksi ja vakuuttajaksi. Oppikirjojen tapa käsitteistää tieto on toiminut mallina tai esikuvana seuraaville sukupolville.¹³⁶

Afrikan käsittelyyn on tutkituissa maantiedon oppikirjoissa varattu noin 10–30 sivua, josta asukkaiden, elintapojen ja kulttuurin esittelyyn on käytetty alle puolesta sivusta yli neljään sivuun. Vaihtelu kirjojen välillä on suurta. Kun jossakin kirjassa jopa kolmannes koko Afrikan käsittelyyn varatusta tilasta kertoo maanosan asukkaista, on jossakin toisessa kirjassa yli 20 sivun tekstissä ehkä vain yksi lyhyt kappale, alle puoli sivua asukkaiden esittelyä. Tätä voidaan verrata Pohjois-Amerikan intiaanien käsittelyyn oppikirjojen sisällöissä. Puolessa tutkituista oppikirjoista Pohjois-Amerikan intiaanit on käsitelty muutamalla rivillä tai vain pelkällä maininnalla. Kolmessa oppikirjassa intiaaneille oli varattu noin puoli sivua, yhdessä oppikirjassa kokonainen sivu ja vain yhdessä oppikirjassa, Hakalehdon ja Salmelan vuoden 1960 painoksessa oli Pohjois-Amerikan intiaaneja käsitelty yli sivun verran.

Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, Afrikan käsittelyyn oli opetussuunnitelmassa varattu *kolme oppituntia* koko kansakoulun aikana.¹³⁷ Tuon kolmen tunnin aikana oli käsiteltävä niin ilmasto, maanpinnamuodostukset, valtioiden rajat, pääkaupungit, joet, järvet jne. ja ihmiskeskeiseen käsittelyyn jäi aikaa vain osa tuosta kolmesta oppitunnista. Tämä on otettava huomioon pohdittaessa sitä, mikä todella jäi oppilaan mieleen. On mahdollista, että varsinkin kaikkein laajimpien oppikirjojen vaiheessa juuri yleistykset ja yksinkertaistukset olivat mieleenpainuvinta ainesta. Tässä ei kuitenkaan voida syvällisemmin tähän kysymykseen paneutua.

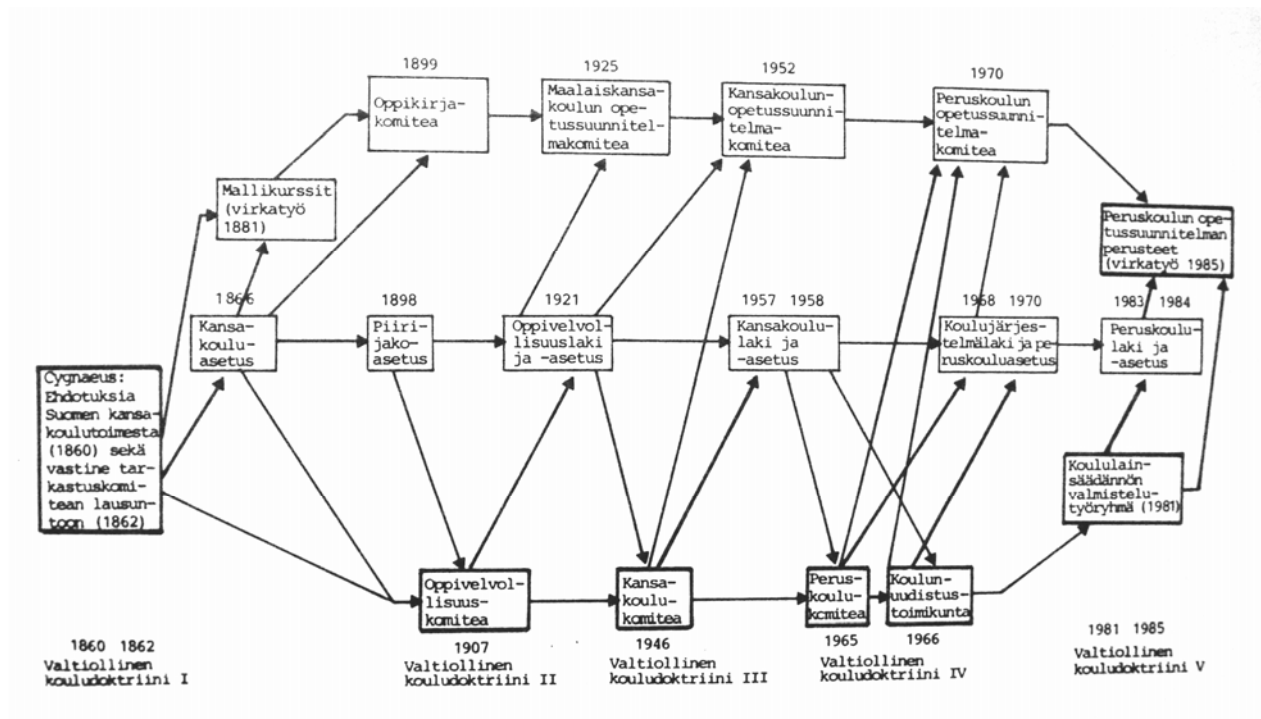
Oppikirjoista ei juuri ole saatavissa muuta taustatietoa kuin kirjoittajan alkusanoihin mahdollisesti kirjoittamat ajatukset muun muassa oppikirjalle asetetuista tavoitteista. Näitä alkusanoja lukies-
sa on otettava huomioon, että ne kirjoitetaan kirjan ensimmäiseen painokseen, ja ne pysyvät sa-

¹³⁶ Väisänen 2005, s. 1–2.

¹³⁷ Oppikouluista ei vastaavaa opetussuunnitelmätietoa ole.

moina painoksesta toiseen, ja siten myös vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen. Oppikirjojen sisältöön on kirjoittajien taustalla vaikutettu erityisesti opetussuunnitelmilla. Vieraiden kansojen esittelyyn opetussuunnitelmatasolla on annettu ohjeeksi kirjoittaa oppikirja niin, ”että oppilaat oudoissakin elämäntavoissa näkevät eriskummallisuuden sijasta luonnonsuhteista johtuvia välttämättömyyksiä (esim. eskimoiden raa’an ihran syönti, beduiinien nahkaleilit, malaijien pylväänäenässä olevat majat)”.¹³⁸ Kyseinen ohje on tutkimusajanjakson kannalta vasta vuodelta 1952. Komiteamietinnöstä käy ilmi, että varhaisemmissa oppikirjoissa valtiollinen maantieto on jättänyt varjoonsa niitä asioita, joilla edellä mainittua ymmärrystä voitaisiin luoda. Opetussuunnitelmassa kehoitetaan kiinnittämään huomio ensi kädessä *ihmiseen*.¹³⁹

Tutkielman lähdeaineistona on käytetty kahta opetussuunnitelmakomiteamietintöä: vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä, sekä vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä. Näiden lisäksi tausta-aineistona on ollut 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö.¹⁴⁰ Opetussuunnitelmien elinkaari tutkimusajanjaksolla, sitä ennen ja peruskoulun alkuvaiheissa käy ilmi *kaaviosta 1*.



Kaavio 1. Opetussuunnitelmatyön kehitys ja opetussuunnitelmakomiteat. (Kivinen 1988, s. 13)

¹³⁸ KOM 1952, s. 102.

¹³⁹ Ibid.

4.2 Aro: Kansakoulun maantieto 1925

Aro, J. E.: Kansakoulun maantieto. 14. painos 1925

Aron oppikirja on mielenkiintoinen siksikin, että Aro on toiminut lyseon rehtorina kirjoittaessaan tätä kansakouluille suunnattua kirjaa. Aro kertoo kirjoittaneensa kirjan *pääasiassa oppikirjakomitean suunnitelman mukaan*.¹⁴¹ Kirjoitustyyliiltään Aron kirjaa voidaan pitää verraten värikkäänä, muihin oppikirjoihin verrattuna jopa mieleenpainuvan värikkäänä. Teksti sisältää petiittitekstillä kirjoitettuja kuvauksia vierasmaalaisten elämästä. Nämä hurjistakin erikoisuuksista kertovat kuvaukset, joita ei aivan objektiivisinakaan voida aina pitää, on uudemmista kirjoista siivottu pois samoin kuin kansanluonnekuvaukset.

Kiinalaisten ruokalajeihin Aro kertoo kuluvalle myös paistettuja silkkimatoja, haikalan eviä, kalansuolia ja pääskynpesiä. Juomana kiinalaiset käyttävät tavallisesti teetä, mutta ilman sokeria ja kermää. Oman selostuksensa on tietenkin ansainnut myös kiinalaisten tapa syödä puikoilla jopa yksittäisiä riisinjyviä keitosta. Että Kiina onkin vanha sivistysmaa, jossa ei tunneta veistä ja kahvelia!¹⁴²

Voi hyvin kuvitella, että 1920-luvun kouluikäiselle suomalaislapselle tällaiset kuvaukset ovat olleet mieleenpainuvan jännittäviä. Arolle on tyypillistä käyttää myös kansanluonnekuvauksia, joissa kuvataan sekä ulkonäön ”omituisuuksia”, että luonteenpiirteitä. Kuvaukset on kuitenkin usein esitetty proosallisen tarinan muodossa, josta esimerkkinä englantilaisten kuvaus:

”Olet ehkä joskus nähnyt pitkäkasvuisen, vahvaleukaisen, lippalakkisen herrasmiehen, joka vakavana kävelee sisävesiemme laivan kannella tai istuu jonkun kosken rannalla lohia onkimassa? – – Jo heti ensisilmäyksellä näkee, ettei englantilaisen kanssa sovi leikkiä laskea. Siihen hän on liian vakava ja ylpeäkin. – – Lujasti hän pitää kiinni ikivanhoista tavoistaan silloinkin, kun niiden noudattaminen vaatii itsensä hillitsemistä ja kieltäytymistä.”¹⁴³

Kuvaus englantilaisten luonteesta, tavoista ja asumuksista on puolentoista sivun mittainen, joten se antaa hyvin kattavan – vaikkakin ehkä hyvin stereotyyppisen – kuvan englantilaisesta kansanluonteesta. Samassa kirjassa vain muutamaa lukukappaletta myöhemmin on matkakertomus Afrikasta otsikolla ”Taistelu ihmissyöjien kanssa Kongojoella”, josta muutamia katkelmia:

”– – rannalta riensivät maan raivoiset asukkaat meitä kohti. Heillä oli päässä kirjavia höyhenkoristeita ja aseina leveitä, mustia puukilpiä ja pitkiä keihäitä. Käsikimme tulkkimme huutaa heille ”rau-

¹⁴⁰ KOM 1970: A 5.

¹⁴¹ Aro 1925, s. 3.

¹⁴² Aro 1925, s. 149.

¹⁴³ Aro 1925, s. 122.

haa” ja sanomaan, että olimme heidän ystäviään. Mutta he vastasivat: ”Emme huoli teidän ystävyydestänne! Me syömme teidät!” – He eivät odottaneet siksi, että olisimme ennättäneet puhutella heitä, vaan heittivät heti 50 metrin päästä keihänsä ja karjuivat: ”Lihaa! Lihaa! Ah haa, nyt saamme tarpeeksi lihaa!”

Näiden kahden tekstinäytteen välinen kontrasti on todella voimakas. Vaikka tämän tutkielman tarkoituksena ei olekaan tutkia sitä, miten erilaiset esitystavat todella ovat muovanneet kansanluonnekäsityksiä, ei voi jättää huomiotta sitä, että tällainen voimakkaasti vaikuttava matkakertomus voi jäädä elämään kouluikäisen lapsen mieleen niin, että unohdettuaan kaikki muut maantiedossa Afrikasta tai Englannista oppimansa tiedot hänellä on mielensä sopukoissa stereotyyppinen kuva vakavasta englantilaisesta herrasmiehestä ja vastaavasti villistä ja julmasta ihmissyöjästä (”ihmissyöjäneekeristä”). Kun tämä koululainen varttuneena aikuisena ensimmäisiä kertojaan tapaa Suomeen muuttaneita afrikkalaispakolaisia, mistä juontavatkaan juurensa hänen rasistiset tunteensa?

Paheksuvia kuvauksia ei ole yksinomaan vieraimmista kansoista, vaan esimerkiksi ranskalaisista, joiden kerrotaan olevan ahkeria, säästäväisiä ja isänmaanrakkaita, on kerrottu myös, että he ovat kevytmielisiä ja huikentelevaisia.¹⁴⁴ Australian alkuasukkaista on esitetty todella negatiivinen ulkonäkökuvaus: ”Australian alkuasukkaat, *austraalialaiset*, ovat ihonväriltään ruskeita tai melkein mustia, kasvot ovat kulmikkaat ja rumat – –”.¹⁴⁵

Aron kirjan teksti on kirjoitettu jo 1908 ja vain päivitetty myöhempiin painoksiin, joten sisältö on jo sata vuotta vanhaa. Ero tutkimusajanjakson loppupään, 1960-luvun, kirjoihin on selvä, sillä maailma on muuttunut vuosikymmenten kuluessa. Esimerkkinä tällaisesta maailman muuttumisesta katkelma Aron oppikirjasta Italian kohdalta:

”Kansanvalistus on alhaisella kannalla, ja kansa elää sangen huonoissa oloissa. Sentähden muuttaa moni italialainen vierasiin maihin. Näkeehän meilläkin niitä usein varsinkin posetiivinsoittajina.”¹⁴⁶

¹⁴⁴ Aro 1925, 113–114.

¹⁴⁵ Aro 1935, s. 187.

¹⁴⁶ Aro 1925, s. 126.

4.3 Leiviskä: Kansakoulun maantieto 2. 1926

Leiviskä, Iivari: Kansakoulun maantieto 2. Yläluokkien oppimäärä. 1. painos 1926

Leiviskä kirjoittaa oppikirjan sisällön suuntautumisesta, että vieraiden maanosien esityksessä pääpaino on *talouspuolella*, etenkin eri maiden *tuotteissa*, sillä ”juuri tuotteiden kautta meidän maamme on lähinnä tekemisissä muun maailman kanssa”.¹⁴⁷

Leiviskän oppikirjasta löytyy eräs tämän tutkielman kannalta mielenkiintoinen luku, ”Maamme sivistysolot”, joka sisältyy kotimaan maantietoon. Lukukappaleen tavoitteena on vakuuttaa oppilaat siitä, että Suomi tuona aikana on ollut luettavissa varsinaisiin sivistysvaltioihin. Leiviskä esittelee sivistysmaan kriteereitä, joita ovat muun muassa luku- ja kirjoitustaito, tieteiden ja taiteiden taso sekä talouselämän kehittyneisyys.¹⁴⁸ Tutkielman kannalta on tärkeä huomata muidenkin oppikirjojen oppisisältöjä ja jopa kirjoittamattomia piiloviestejä analysoitaessa se, mitä Leiviskä on kirjoittanut uskonnon merkityksestä kansan sivistykselle. Leiviskän mukaan tärkeä osuus Suomen sivistämisessä on ollut luterilaisella opilla, joka on käyty Keski-Euroopasta oppimassa ja omaksumassa. Leiviskä korostaa, että katolinen uskonto vaikutti etupäässä uskonnon harjoittamisen ulkonaisiin muotoihin, mutta uskonpuhdistus antoi suomalaisille omakielisen Raamatun ja sen mukana myös lukutaidon.¹⁴⁹

Kaukaisimpiin kansoihin Leiviskä ei aina suhtaudu välttämättä negatiivisesti, vaan on esimerkiksi Kiinaa korostanut vanhana sivistysmaana, jossa paperi, kirjapainotaito, kompassi, ruuti ja posliinin valmistus ovat olleet tunnettuja paljon ennen kuin Euroopassa. Myöskin kiinalaisten luonteenkuvaus on sävyltään positiivinen, ja siinä korostetaan vanhempien ja yleensäkin vanhojen ihmisten kunnioittamista.¹⁵⁰ Samoin Japania Leiviskä käsittelee hyvin arvostavassa sävyssä kertomalla japanilaisesta koulujärjestelmästä ja henkisten taitojen arvostamisesta. Leiviskä kuvaa japanilaisten kohteliasta ja ystävällistä käytöstä, nimenomaan *käytöstä*, ei kansanluonnetta.¹⁵¹

¹⁴⁷ Leiviskä 1926, s. 4.

¹⁴⁸ Leiviskä 1926, s. 153.

¹⁴⁹ Leiviskä 1926, s. 154.

¹⁵⁰ Leiviskä 1926, s. 48.

¹⁵¹ Leiviskä 1926, s. 51.

4.4 Rosberg ja Tolvanen: Koulun maantieto 1931

Rosberg, J.E.; Tolvanen, Viljo: Koulun maantieto. 1. painos 1931

Rosberg ja Tolvanen ovat esitelleet Afrikan asukkaita alueittain niin, että eri yhteisöjä on esitelty useita. Sivumäärästä johtuen myös kuvia on paljon. *Kansanluonnekuvauksia ei tässä oppikirjassa ole lainkaan*, ulkonäkökuvauksia kylläkin, kuten esimerkiksi puolalaisista lyhyesti todettu: ”Puolalaiset – – ovat enimmäkseen keskikokoisia, vaaleaverisiä. He käyttävät koristeellisia kansallispukuja”. Tai ukrainalaisista kerrottu: ”Ukrainalaiset – – ovat tummaveristä, kaunista kansaa (dinarista eli alarodista rotua), joka on tunnettu hilpeästä ja tunteellisesta mielenlaadustaan. He käyttävät kauniita kansallispukuja, joissa valkoinen, sininen ja punainen ovat yleisiä värejä (kasakkapuku)”.¹⁵²

Kirjoittajat ohjeistavat alkusanoissa, että petiittikappaleet luetaan kursorisesti, ja loppukertauksessa kehittyneemmällä asteella tutustutaan tarkemmin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että oppikoulun valinneet oppilaat ovat opiskelleet osan Afrikan oppisisällöstä vanhempina ja siten paremman käsityskyvyn omaavina kuin kansakoulun yläluokat käyneet oppilaat. Kirjoittajat toteavat myös, että ”todenmukaisen käsityksen aikaansaamiseksi vieraista maanosista, joiden merkitys on lisääntynyt viime vuosikymmeninä suunnattomasti, on kursorisia lukukappaleita lisätty – – verraten runsaasti”. Vieraiden maanosien opetus on ohjeistettu ajoittuvaksi pääosin oppikoulun 3. ja 4. luokille. Maantiedon merkitystä oppiaineena kirjoittajat korostavat sillä, että maantiede on koulujen ainoa oppiaine, joka monipuolisesti käsittelee nykyajan (oman aikansa) ilmiöitä ja tapahtumia. Opiskelun ohjeistuksessa kiinnitetään huomiota myös siihen, että tietyn maan opetusta valmisteltaessa tulisi olla nähtävissä kartta ja muita havaintoesineitä, jotta ”karttakuvaan saataisiin oppilaille liittymään mitä todenmukaisin mielikuva alueen luonnosta, elinkeinoista ja kulttuurista”.¹⁵³ Tutkimusajanjakson maantiedon oppikirjoille onkin tyypillistä tämän kolmijaon korostaminen: *luonto, elinkeinot ja kulttuuri*. Näkökulma näihin on kylläkin varsin erilainen kuin nykypäivän käsitys esimerkiksi vieraaseen kulttuuriin tutustumisessa.

Myös Rosberg ja Tolvanen, kuten monet muutkin kirjoittajat korostavat uskonnon merkitystä valtion menestymiseen. Tästä esimerkkinä kuvaus Ruotsin menestyksestä, jossa todetaan ruotsalaisten saavuttaneen sangen korkean sivistysasteen melkoisen varallisuutensa ja luterilaisen us-

¹⁵² Rosberg – Tolvanen 1931, s. 110, 123.

¹⁵³ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 3.

kontonsa turvin.¹⁵⁴ Tässä yhteydessä kiinnitetään huomiota Suomen ja Ruotsin vastaavaan lainsäädäntöön ja koulujärjestelmään.

4.5 Jotuni: Kansakoulun maantiede 1937

Jotuni, Alfred: Kansakoulun maantiede. 23. painos 1937

Jotunin oppikirjassa on kansanluonnekuvauksia runsaasti ja ne noudattavat tyypillistä kaavaa. Saksan kansaa ja kansanluonnetta on erityisesti ylistetty:

”Saksalaiset ovat sivistynyttä, etevää ja tarmokasta väkeä, ja he ovat luoneet maastaan mallimaan, jonka oloja jäljitellään muualla maailmassa. Monia hyödyllisiä keksintöjä ovat he tehneet. Sekä tieteen että taiteen ja käytännön alalla olemme mekin saaneet monia hyödyllisiä ohjeita. Saksalaiset ovat ymmärtäväisiä ja säästäväisiä, ja heidän maassansa vallitsee järjestys, jollaista tuskin muualla tapaa.”¹⁵⁵

Eräissä kansanluonnekuvauksissa on selvää ympäristöoloista johtuvaa kausaalisuutta: ”Unkari-lainen on hetkellinen. Vähästä saattaa hän tulistua, mutta leppyä melkein samassa. Rajaton tasan-ko on tehnyt hänet vapaudenhaluiseksi ja mielellään hän eläkin huoletonta paimenelämää.”¹⁵⁶ Toisaalta Jotunin kansanluonnekuvauksissa on myös hieman toisentyypisiä kausaalisuustulkintoja. Kaiken ei selitetä johtuvan luonnonoloista, vaan myös kansan etevyydestä, kuten esimerkiksi Englannin varallisuuden synnyn kerrotaan johtuvan englantilaisten kauppaitaidoista: ”Alusmaistaan kuljettavat englantilaiset monenlaisia tuotteitaan ja myyvät niitä Euroopan maihin. Sotien aikana he ovat väliin saaneet harjoittaa tätä liikettä melkein yksin ilman kilpailua ja ovat silloin saavuttaneet suuria rikkauksia.”¹⁵⁷ Siirtomaatalous on oppikirjassa esitetty positiivisessa valossa. Nykypäivänä tilanne voitaisiin ilmaista pikemminkin niin, että Iso-Britannia ei ole kyennyt järjestämään maatalouttaan niin tuottavaksi, että pystyisi itse ruokkimaan runsaan väestönsä, ja sen vuoksi maan on täytynyt myös sotien aikana tuoda elintarvikkeita merten takaa.

Tutkimusajanjakson oppikirjoille on tyypillistä, että valittu näkökulma esitetään suurella varmuudella ainoana, eikä vastakkaisia pohdintoja harrasteta. Jotuni mainitseekin, että englantilaiset ovat hankkineet työllään ja kekseliäisyydellään niin paljon rikkauksia, ettei missään maassa ole niin

¹⁵⁴ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 85.

¹⁵⁵ Jotuni 1937, s. 105.

¹⁵⁶ Jotuni 1937, s. 123.

¹⁵⁷ Jotuni 1937, s. 111.

runsaasti varakkaita ihmisiä kuin Englannissa.¹⁵⁸ Sellaista seikkaa kuin siirtomaiden riisto on 1930-luvun maantieteen oppikirjoista turha etsiä. Tämä luonnollisesti näkyy myöhemmin Afrikan käsittelyosuuksissa, joissa pohditaan Afrikan entisten ja tuolloin myös vielä olemassa olevien siirtomaiden asemaa ja merkitystä eurooppalaisille. Englantia pidetään Jotunin oppikirjassa suuressa arvossa, jopa niin suuressa, että sitä on verrattu kohta kohdalta Saksaan.¹⁵⁹

Ahkeruuden merkitystä hyvänä kansanluonteen piirteenä Jotuni korostaa esimerkiksi toteamalla Romanian (oppikirjassa Rumania) kohdalla, että ”Jos tämä maa olisi ollut yritteliäämmän kansan hallussa, olisi se varmaankin kukoistava maatalous- ja teollisuusmaa”.

Tutkittujen oppikirjojen välillä on eroavuuksia siinä, mistä maista on esitetty kansanluonnekuvaus ja minkä sävyisiä nämä kuvaukset ovat. Hakalehdon ja Salmelan oppikirjoissa espanjalaiset on esitetty erittäin negatiivisessa valossa, kuten myöhemmin tarkemmin esitetään. Jotunin kirjasta saa aivan toisenlaisen kuvan Espanjasta, sillä Jotuni ei ole kirjoittanut espanjalaisista luonnekuvausta, vaan kertoo Espanjan rikkaista luonnonolosuhteista, kuten ilmaston vuoksi Keski-Eurooppaa monipuolisemmista viljelymahdollisuuksista ja maaperän metallirikkauksista.¹⁶⁰ Tämä esimerkki on hyvä muistaa tutkimuksessa, jottei myöskään Afrikan osalta tulisi tehtyä liian suoraviivaisia päätelmiä vain muutaman oppikirjan perusteella varsinkin, kun ajanjakson oppikirjoissa toistuvat osittain samat kirjoittajat useammissa eri kirjoissa.

4.6 Hakalehto ja Salmela: Isänmaa ja maailma 1940

Hakalehto, Alma – Salmela, Alfred: Isänmaa ja maailma. 5. painos 1940

Kirjan Afrikka-osuus on varsin suppea, eivätkä valitut kuvatkaan ole kovin informatiivisia. Kuvat ja kuvatekstit jo sinällään ovat oikeastaan yleistyksiä, sillä kuvissa todetaan yksinkertaisesti olevan esimerkiksi ”neekerinaisia”, ei mitään mainintaa erilaisista yhteisöistä tai kulttuureista. Afrikkalaisiin suhtaudutaan enimmäkseen rotujaottelun pohjalta alentuvasti, ja kuvaukset sisältävät negatiivisen sävyn, kuten uskonnosta kerrottaessa maininta siitä, että afrikkalaiset palvovat *oudonäköisiä* esineitä. Joitakin positiivisiakin mainintoja oppikirjasta kuitenkin löytyy, kuten mai-

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Jotuni 1937, s. 111–112.

¹⁶⁰ Jotuni 1937, s. 126–127.

ninta siitä, että afrikkalaiset ovat käsítőissä taitavia.¹⁶¹ Rotujaottelu ja kansanluonnekuvaukset ovat tässä oppikirjassa tavanomaista ainesta. Esimerkiksi kiinalaisista kirjoittajat kertovat seuraavaa:

”Rodun tuntomerkit näkyvätkin heistä selvästi. Ne ovat: kellertävä ihonväri, musta, suora tukka, leveät kasvot. Yläluomi on paksu, muodostaen niin sanotun **mongolipoimun**. Se tekee silmäkulman kapeaksi ja vinolta näyttäväksi. – – Kiinalaisilla on oma ikivanha sivistys, mutta se ei ole kehittynyt edelleen. Suurin osa Kiinaa on yhä vieläkin samalla sivistysasteella kuin vuosituhansia sitten. Viime aikoina on eurooppalaisen sivistyksen harrastus alkanut näkyä ulkonaisissa asioissa, esim. koneitten ja sota-aseitten hankinnassa sekä puvuissa.”¹⁶²

Asenteellisesti suuntaavaa ainesta Hakalehto ja Salmela viljelevät runsaasti. Luonnonrikkauksien valjastaminen ihmistä hyödyttämään on ollut eräs ajanjakson oppikirjoille tärkeä korostamisen aihe. Tässä oppikirjassa teema nousee hyvin esille. Esimerkkinä kaikissa kirjoissa korkealle arvostetut saksalaiset, joista kerrotaan seuraavaa:

”Saksalaiset ovat valistunutta, yritteliästä ja säästäväistä kansaa. He ovat parhaiten kaikista ansoista ymmärtäneet käyttää hyväkseen maan luonnonrikkauksia. Sentakia voikin maa elättää niin suunnattoman asukasmäärän”.¹⁶³

4.7 Hänninen: Kansakoulun maantieto ja kotiseutu-oppi 1938

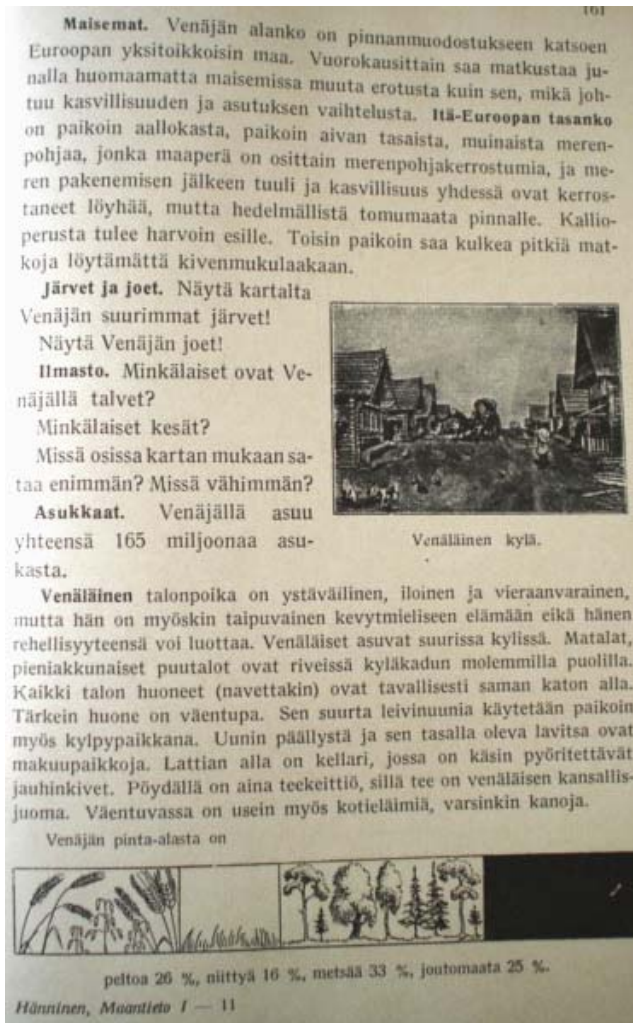
Hänninen, Kaarlo: Kansakoulun maantieto ja kotiseutu-oppi. Yksiopettajaisia kouluja varten. 13. painos 1938

Tekstin rakenne on muista kirjoista hyvin poikkeava, tuolloisen käsityksen mukaan oppilaan omatoimista opiskelua tukeva. Teksti on tiivistelmämaista tietojen luettelua, jossa väliotsikot on lihavoitu kappaleiden alussa. Kustakin maasta on käsitelty samat perussisällöt, kuten asema ja rajat, maisemat, ilmasto, asukasmäärä ja niin edelleen, kuten *kuvasta 3* näkyy. Tällainen tekstin rakenne johtaa stereotyyppisen aineksen käyttöön. Sisällöt ovat muualta poimittuja lainauksia, jotka liitetään sopivan otsikon alle. Vakio-otsikointi on johtanut myös runsaaseen kansanluonnekäsitteiden käyttöön.

¹⁶¹ Hakalehto – Salmela 1940, s. 251.

¹⁶² Hakalehto – Salmela 1940, s. 221.

¹⁶³ Hakalehto – Salmela 1940, s. 147.



Kuva 3. Tyypillinen sivu Hännisen oppikirjasta. Sivulla näkyy kansanluonnekuvaus venäläisistä. (Hänninen 1938, s. 161)

Valtioiden asukkaiden ulkonäköä ja luonnetta on esitelty kuitenkin vain joistakin valtioista. Afrikan kohdalla esitellään ihmiskuvaus kuvan kanssa.¹⁶⁴ Esittely sisältää sekä ulkonäkö- että luonnekuvauksen, ja näiden lisäksi myös lyhyen kuvauksen asuintavoista. Hänninen on ilmeisesti halunnut esittää kuvauksia pääosin vain kaikkein vieraimmista ihmisroduista, sillä myös Etelä-Amerikan intiaaneista on oma kuvauksensa.¹⁶⁵

Hänninen käyttää kansanluonnekuvauksia yleisesti, ja ne ovat paikoin lähes sanatarkkoja kopioita muista oppikirjoista. Sen sijaan Hänninen on itse tehnyt kansanluonnekuvauksista johtopäätöksiä. Esimerkiksi ranskalaisista hän on esittänyt kansanluonteen keskeisimpinä ominaisuuksina jo aiemmista oppikirjoista tutut ahkeruus, säästäväisyys ja isänmaanrakkaus. Näistä johtopäätöksenä

¹⁶⁴ Hänninen 1938, s. 246.

¹⁶⁵ Hänninen 1938, s. 271.

Hänninen toteaa, että ”Sentähden on kansa varakasta ja hyvinvoipaa”.¹⁶⁶ Saksalaisia ylistää myös Hänninen, kuten kaikki muutkin. Hännisellä on tapana kirjoittaa kansanluonnekuvauksia seuraavaan tapaan yksikön kolmannessa persoonassa:

”**Saksalainen** on yritteliäs, ahkera ja erittäin säästäväinen. Suunnittelukyvyssään ja järjestelmällisyydessä ei ole hänen vertaistaan. Hän tulee toimeen kaikkialla, missä ihmisellä on elämisen mahdollisuuksia. Sanotaan, että missä vain on rako, siitä hän koettaa pujahtaa sisään, missä vain on ansiomahdollisuus, siihen hän tarttuu kiinni. Huomattavana piirteenä on vielä mainittava se, että hän kaikkialla säilyttää kansallisuutensa ja toimii isänmaansa menestykseksi.”

4.8 Auer ja Merikoski: Maantieto 1950

Auer, Väinö – Merikoski, K: Maantieto. Kansakouluja varten. 9. painos 1950

Kirjoittajat toteavat oppikirjan tuotantotehtävästään, että ”maantieteen merkitys on viime vuosina kasvanut valtavasti kaikissa sivistysmaissa. Samalla maantiede on tieteenä huomattavasti kehittynyt. Siksi nykyaika asettaa maantieteen opetukselle paljon suurempia vaatimuksia kuin ennen”. Oppilas on johdettava keskelle kansojen ja valtakuntien elävää elämää, ja oppilaille on eloisesti ja kiintoisasti *esitettävä asioiden syy-yhteyksiä, ja osoitettava, miten kansojen kehitys, varallisuus sekä sivistyksen perustuvat niihin luonnonsuhteisiin, joiden keskellä kansat elävät*.¹⁶⁷ Tämä korostus on hyvin suoraan oppikirjakomitean ajatus, mikä osoittaa, että opetussuunnitelmilla oli suora vaikutus oppikirjatuotantoon.

Oppikirjassa on varsin laaja Afrikka-osuus, joka sisältää myös asukkaiden käsittelyä varsin paljon. Tässä 1950-luvun alun oppikirjassa asenteellinen aines on selvästi näkyvillä. Tästä esimerkkinä vaikkapa kiinalaisten kuvaus, jossa todetaan suoraan, että ”Kiinalaiset pysyvät edelleenkin vanhoissa tavoissaan ja uskomuksissaan. Siitä johtuu, että he monessa suhteessa ovat eurooppalaisista takapajulla. Rautateitä on vähän ja teollisuus vielä alkuasteellaan”. Stereotyyppiset kansanluonnekuvaukset ovat myös kirjassa yleisiä. ”Kiinalainen on erinomaisen ahkera työmies, säästäväinen ja vähään tyytyväinen. Kourallinen riisiä, jonka hän vedessä keittää ja puikoillaan syö, riittää tyydyttämään hänen ravinnontarpeensa.” Kirjoittajat epäilevätkin, että kiinalaisista on tulossa vaarallinen kilpailija monien muiden maiden työmiehille, joiden vaatimukset ovat suuremmat ja jotka sen tähden tarvitsevat suuremman palkankin.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Hänninen 1938, s. 188.

¹⁶⁷ Auer – Merikoski 1950, s. 3.

¹⁶⁸ Auer – Merikoski 1950, s. 231–232.

Toinen esimerkki stereotyyppisestä kuvauksesta koskee Pohjois-Amerikan intiaaneja, joita oppikirjoissa on afrikkalaisten tapaan kohdeltu suoran rasistiseen sävyyn, joskin intiaaneista esitetään myös positiivisia huomioita, joita afrikkalaisista ei juuri tahdo löytyä:

”Intiaanit ovat kokasta ja voimakasta kansaa. Ihonväri on punaisen ruskea, tukka musta ja suora, parrankasvu huono. Intiaanit ovat älykkäitä ja rohkeita, erinomaisia metsästäjiä ja urheita sotureita. Uljaasti he Amerikan löydän jälkeen puolustivat maataan eurooppalaisia vastaan. Mutta näillä oli paremmat aseet ja sen tähden intiaanit voitettiin. Sen jälkeen intiaanit ovat suuresti veltostuneet ja joutuneet rappiolle väkijuomat ja monenlaiset taudit ovat tehneet tuhoaan heidän keskuudessaan.”¹⁶⁹

Suhtautumisero afrikkalaisten ja Pohjois-Amerikan intiaanien välillä voi johtua yksinkertaisesti siitä, että edellä olevan kuvauksen jälkeen seuraavaksi kerrotaan intiaanien jo varhain kääntyneen kristinuskoon. Olisiko arveluttavaa moittia aivan täysin kansaa, joka sentään on kristittyä?

4.9 Leiviskä: Koulun maantieto 1949

Leiviskä, Iivari: Koulun maantieto. 19. painos 1949

Oppikirja sisältää petiittikappaleita, jotka voidaan kirjoittajan ohjeen mukaan aluksi jättää lukematta ja oppia vasta myöhempien kertauksien yhteydessä. Tällaisia petiittikappaleita ovat muun muassa afrikkalaisten luonteen ja pukeutumisen kuvaus.¹⁷⁰ Kansanluonnekuvauksia kirja sisältää runsaasti, mutta niistä osa on näin ollen jätetty keskeisimpien tietojen ulkopuolelle. Afrikan osalta kansanluonnekuvaukset ovat täsmälleen samat kuin aiemmassa, vuoden 1926 painoksessa, joten siltä osin muutoksia ei ole tehty.

Monista muista oppikirjoista poiketen tähän kirjaan on valittu myös kuva Afrikkalaisesta kaupungista. Tyypillisesti ajanjakson oppikirjat tyystin sivuuttavat Afrikan kaupungistumisen ja antavat stereotyyppisen kuvan kehittymättömästä maanosasta, jossa ei Saharan eteläpuolella ole minkäänlaista kehitystä. Tämän oppikirjan sisällölle on tyypillistä siirtomaaisäntien vientituotteiden korostaminen. Myös Euroopan maiden käsittelyssä valtioiden päävientituotteet on korostettu tekstissä kursivoinnilla.

¹⁶⁹ Auer – Merikoski 1950, s 266.

¹⁷⁰ Leiviskä 1949, s. 286.

Afrikan käsittely on jaettu alaotsikoihin alueittain ja alueet on erotettu toisistaan hyvin, joten kuva Afrikasta on monipuolinen, ei vain käsittely yhtenä yhtenäisenä maanosana. Oppikirjassa on käsitelty jopa Afrikan saaret omana alalukunaan.

Leiviskä esittää kansanluonnekuvaukset kuin ne olisivat täyttä totta. Ilmeisesti ajan tieteelliseen käsitykseen nojaten, vaikkei olekaan näyttöä siitä, että tieteen parissa kansanluonnekäsitteen paikkansapitävyydestä olisi oltu yksimielisiä. Kansanluonnekuvaus on esitetty jopa niin epäyhtenäiselle kansalle kuin pohjoisamerikkalaiset. Leiviskä käyttää termiä ”amerikkalainen kansallisuus”, josta ei eroteta pois mitään kansallisuusalkuperiä:

”Amerikkalaisten *pääominaisuuksia* on yritteliäisyys ja huimapäinen rohkeus kaikissa yrityksissä, perinnäistapojen halveksiminen, suuri itseluottamus ja aineellinen maailmankatsomus, joka arvioi kaikki asiat etupäässä vain niiden tuottaman taloudellisen hyödyn mukaan, urheilun ja kaikenlaisten kilpailujen harrastaminen, suuri itsekkyyys ja samalla melkein rajaton hyvätahtoisuus ja suvaitsevaisuus etenkin uskonnollisissa asioissa.”¹⁷¹

4.10 Hakalehto ja Salmela: Isänmaan ja maailman maantieto 1960

Hakalehto, Alma; Salmela, Alfred: Isänmaan ja maailman maantieto. 7-vuotista kansakoulua varten. 9. painos. WSOY, Porvoo 1960

Kansanluonnekuvaukset eivät kokonaan ole poistuneet tässä 60-luvun oppikirjassa. Aiemman tutkimuksen perusteella oletus oli, että kansanluonnekuvaukset poistuivat 60-luvulle tultaessa. Tarkasti määritellyt luonnekuvaukset ovatkin vähentyneet tai kokonaan poistuneet, mutta yksittäisiä piirteiden liittämisiä tiettyyn kansaan sisältyy runsaasti myös tähän oppikirjaan. Ulkonäkökuvauksia on edelleen melkein pä aiempia oppikirjoja vastaava määrä.

Ympäristödeterminismi on tässä oppikirjassa korvannut osin aiempaa stereotyyppistä kuvausta, joka ei pohjautunut mihinkään tietoon. Esimerkiksi sveitsiläisistä kirjoittajat kertovat, että köyhä ja karu vuorimaa on kehittänyt asukkaistaan ”käsistään näppäriä ja aivoiltaan kekseliäitä: he ovat kelloseppiä, insinöörejä tai lääkäreitä. He myyvät hienoja koneita, rakentavat pitkiä siltoja ja tunnelleita ja valmistavat niin paljon hyviä lääkkeitä, että Sveitsi on koko Euroopan apteekki”.¹⁷² Eikö tämä ole aika pitkälle yleistetty stereotypia? Kansa, joka on täynnä pelkkiä kelloseppiä, insinöörejä ja lääkäreitä. Ranskalaisista puolestaan kerrotaan, että missään muussa maassa ei pidetä

¹⁷¹ Leiviskä 1949, s. 317.

niin hyvää huolta lapsista, kuin Ranskassa. Kirjoittajat olettavat tämän johtuvat siitä, että Ranskassa on vähän lapsia.¹⁷³ Tässä yhteydessä ei kuitenkaan – ajanjakson oppikirjoille tyypilliseen tapaan – viitata mihinkään varsinaiseen tietoon, kuten syntyvyys- tai väestörakennetilastoihin.

4.11 Myrsky ja Ulvinen: Kaukomaat 1960

Myrsky, Vilho – Ulvinen Arvi: Kaukomaat. Aasia, Afrikka, Amerikka, Australia, Etelämanner. 1. painos 1960

Oppikirja on muihin tutkittuihin oppikirjoihin verrattuna visuaalisesti uudenaikainen. Valokuvat ovat painoasultaan hyvälaatuisia ja tarkkoja, ja kirjassa on runsaasti niin valokuvia kuin piirrostustakin. Tämä nostaa kuvituksen roolin kirjan sisällön ymmärtämisessä yhä tärkeämpään rooliin. Sen sijaan tekstin sisältö on hyvin pitkälle samantyyppistä kuin varhaisemmissakin oppikirjoissa. Kansanluonnekuvauksia on käytetty, mutta ne eivät ole enää tyyliltään aiempia kuvauksia, vaan pikemminkin sisällytetty muun tekstin sisälle.

Esimerkiksi kiinalaisten kuvaus, joka ei enää noudata perinteistä rakennetta, mutta joka kuitenkin on sisällöltään samanlainen:

”Kiinan kansa ei sellaisenaan ole muuttunut. Sille ovat edelleen ominaisia ahkeruus ja taito tulla vähällä toimeen sekä voimakas yhteishenki ja kiintymys kotikontuun. Kiinalaiset ovat tunnettuja kohteliaisuudestaan, mutta toisaalta heidän luonteenpiirteisiinsä kuuluu omituinen tunteettomuus, ainaisen hymyn taakse kätkeytyvä arvoituksellisuus ja taipumus salamyhkäisyyteen”.¹⁷⁴

Oppikirjassa käytetään päivittelevää ilmaisua *omituinen* tunteettomuus. Stereotyyppisille luonteenkuvauksille ominaisesti tässäkin viitataan muun muassa tällä tunteettomuudella psykologisiin luonteenpiirteisiin, eikä oletetakaan tämän ulkoisen käyttäytymisen olevan opittua, kulttuurista perua. Osoituksena siitä, että Myrsky ja Ulvinen ovat kansanluonnekäsityksen täysin hyväksyneet, on Intian kuvauksessa oleva maininta, jossa kerrotaan Intian köyhyysongelmista. Syyksi köyhyydelle kirjoittajat luettelevat – nimenomaan seuraavassa järjestyksessä: *kansanluonne*, ilmaston veltostuttava vaikutus, uskonnolliset seikat ja uutta järjestystä odottavat maanomis-

¹⁷² Hakalehto – Salmela 1960, s. 142.

¹⁷³ Hakalehto – Salmela 1960, s. 132.

¹⁷⁴ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 45.

tusolot.¹⁷⁵ Myöhempiä tulkintoja varten on syytä kiinnittää huomiota myös näiden kirjoittajien taipumukseen selittää ilmiöitä edellä mainituilla uskonnolla ja maanomistusoloilla.

4.12 Mäkelä: Eurooppa ja vieraat maanosat 1961

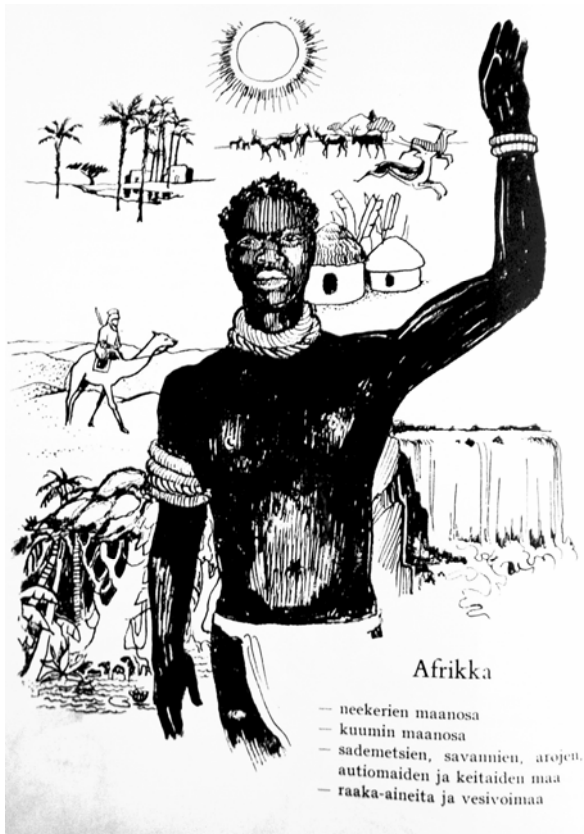
Mäkelä, Teppo: Eurooppa ja vieraat maanosat. Euroopan maantietoa kansakoulun viidelle luokalle. 4. painos 1961

Mäkelän oppikirjan kannessa on värivalokuva afrikkalaiskylän koulusta, jossa valkoihoinen naisopettaja istuu tuolilla ja opettaa karttakeppi kädessään maassa istuvia hyvin vähäisesti pukeutuneita afrikkalaislapsia. Kirjan kannessa on myös toinen kuva, joka esittää vanhaa eurooppalaista kaupunkia. Kontrasti kuvien välillä on ilmeisen voimakas, oikeastaan jo hyvin samantyyppinen, kuin 1970- ja 80-lukujen oppikirjoissa, joissa on tyypillistä polarisoitumisen esittäminen esimerkiksi juuri esittämällä samalla sivulla kuva hyvin alkeellisesta kehityksestä ja vastaavasti kuva suurkaupungista samassa maassa.

Mäkelän oppikirjan eräs näkyvä erityispiirre on kunkin osion alussa oleva tiivistys. Esimerkiksi Afrikan aloituksessa on piirroskuva tervehtivästä afrikkalaisesta ja alla muutamalla ranskalaisella viivalla tiivistetty keskeisimmiksi katsotut seikat Afrikasta. Nämä tiivistykset sisältävät useiden maiden kohdalla myös tiivistettyjä kansanluonnekäsityksiä. Vaikkapa unkarista on tiivistetty seuraavat tiedot: Suuri tasanko, vilja-aitta sekä musikaalista ja lahjakasta sukulaiskansaa. Saksasta on vastaavasti kerrottu seuraavat tiedot: Tärkeä teollisuus- ja kauppamaa; voimakasta maataloutta; tarmokasta ja täsmällistä väkeä; paljon vanhoja kaupunkeja. Sveitsistä kerrotaan olennaisena seikkana näissä alkutiivistyksissä, että kansa on vapautta rakastavaa ja vaurasta.¹⁷⁶

¹⁷⁵ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 63.

¹⁷⁶ Mäkelä 1961, s. 26, 33



Kuva 4. Afrikan opiskelun aloitussivu Mäkelän oppikirjasta.

Edellä esitetyn kaltaisia kuvauksia on Mäkelän oppikirjassa säännönmukaisesti varsinkin eurooppalaisista kansoista. Sen sijaan negatiiviset kansanluonnekuvaukset on poistettu. Jos mitään positiivista ei kansasta ole ollut sanottavana, ei valtion käsittelyn alkuun ole kirjoitettu minkäänlaista kommenttia kansasta. Itse asiassa Mäkelän kirja on oikea stereotyyppisten kansanluonnekuvausten ilmentymä. Mäkelän kirjoitustyyliässä alkaa samalla jo näkyä viitteitä siirtymisestä keskittymään ihmisenäkökulmaan.

5 MILLAINEN ON OPPIKIRJOJEN AFRIKKALAINEN?

5.1 Johdanto

Mitä tutkitaan, kun tutkitaan asenteellisesti suuntaavia kuvauksia ihmisistä ja kansoista? Kansanluonteen eli luonnekuvausten lisäksi tässä tutkielmassa analysoidaan myös kuvauksia ihmisten ulkonäöstä ja elintavoista sikäli, kun nuo kuvaukset on tarkoitettu koskemaan koko kansaa tai tiettyä yhteisöä yleistyksenä. Analyysin lähtökohtana on etsiä ne teemat¹⁷⁷, jotka ihmisiä ja kansoja kuvattaessa toistuvat. Ajanjakson oppikirjoissa toistuvia teemoja näyttäisivät olevan ainakin ulkonäkö, luonne, elintavat, uskonto ja elinkeinot. Teemoittaisen tarkastelun tavoitteena on erottaa yleiskuvasta yksittäiset tekijät, jotka luovat kuvaa kansanluonteesta. Sisällönanalyysin kriittisyys tarkoittaa asenteellisesti suuntaavan aineksen etsimistä ja tulkitsemista.

Aiempi tutkimus on osoittanut, että 1800-luvun lopulla oppikirjoissa tapahtui siirtymä asialuette-loista kuvauksiin ja kausaalisiin selityksiin. Kuvaukset ja ympäristödeterministiset selitykset ovatkin tyypillistä, voisiko sanoa suorastaan stereotyyppistä ainesta tutkimusajanjakson oppikirjoissa. Ihmisiä koskevat kuvaukset pelkistyvät usein niin sanotuiksi kansanluonnekuvauksiksi, joiden pyrkimyksenä on muutamalla iskulauseenomaisella yleistyksellä esittää koko kansaa kuvaavia käsityksiä, aivan kuin jokaisella kyseisen kansan yksilöllä olisi kuvauksessa luetellut ominaisuudet.

”Saksalaiset ovat ahkeroita, tarmokkaita ja yritteliäitä, ja heidän vahvoja puoliaan on lisäksi perinpohjaisuus ja järjestelmällisyys. Nämä ominaisuudet ovat antaneet leimansa Saksan elinkeinoelämälle, hallinnolle, opetukselle ja tieteelle. Kansansivistys on hyvä, ja taiteet sekä varsinkin tieteet ovat korkealla kannalla.”¹⁷⁸

Kansanluonnekuvaukset lähtevät aikansa käsityksestä, että kaikki kansat eivät ole samanarvoisia, vaan kansat mielletään eriarvoisiksi teollistumisensa tai sivistystasonsa tai muiden vastaavien piirteiden mukaan. Tästä esimerkkinä kansanluonnekuvauksen sisältävä lainaus, joka koskee afrikkalaisia. Lainaus on samasta Leiviskän oppikirjasta kuin yllä oleva, saksalaisia luonteenpiirteitä yleistävä lainaus:

¹⁷⁷ Tapana käyttää omassa tutkimuksessaan käsitettä aihepiiri. Tällä viitataan opetuksen sisältöihin, kuten onko oppikirjoissa käsitelty esimerkiksi jääkautta, siirtolohkareita tai hiidenkirnuja. Teemalla tässä tarkoitan sekä yksittäistä oppisisältöä, kuten kansanluonnekuvaukset tai elinkeinot, mutta myös laajempaa kokonaisuutta kuten elintapojen kuvaaminen.

¹⁷⁸ Leiviskä 1949, s. 125.

”Luonteeltaan neekerit ovat iloisia ja huolettomia ja pitävät paljon soitosta ja meluavista leikeistä. Luonteenomaista on vähäinen työnhalu, mutta suuri itsekkyyys ja epäluotettavuus sekä lapselliseen hyväntahtoisuuteen liittyvä, äkkiä puhkeava julmuus.”¹⁷⁹

Kansanluonnekäsitysten käyttöön liittyy tavoite esittää kansojen ominaispiirteet johtuviksi ympäristöllisistä tekijöistä. Tästä esimerkki, joka on edelleen samasta Leiviskän oppikirjasta kuin edellä ollut kuvaus afrikkalaisista:

Ranskalaiset ovat ahkeria ja säästäväisiä, ja sen vuoksi tämän maa asukit ovat yleisesti varakkaita. – Kansansivistys ei ole niin korkealla kannalla kuin Saksassa ja Pohjoismaissa, mihin on tärkeänä syynä *katolinen uskonto*.”¹⁸⁰

Kansanluonnekäsitteen käyttäminen oppikirjojen sisältöjä tutkittaessa asettaa joitakin rajoitteita. Luonne-sanan korostaminen ohjaa tarkastelua liiaksi vain psykologisiin luonteenpiirrekuvauksiin. Kuvaukset ovat pääosin hyvin lyhyitä ja tiiviitä, eikä tarkka rajaaminen luonnekuvauksiin ja muuhun ei aina ole tarkoituksenmukaista. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa on katsottu tarpeelliseksi jakaa ihmisiä ja heidän kulttuuriaan koskevat oppisisällöt useampaan tarkastelutasoon, jossa kaiken katsotaan vaikuttavan lopulliseen ihmiskäsityksen muotoutumiseen. Esimerkiksi eräs italialaisten kuvaus kuuluu lyhykäisyydessään: ”He [italialaiset] ovat enimmäkseen pienikasvuisia, tummaihoisia ja kuumaverisiä.”¹⁸¹ Tästä on vaikea yhtenäistä kansanluonnekuvausta löytää, mutta koko tekstin lukemalla kirjaa käyttäneelle oppilaille – kuten toki myös opettajalle – on varmasti muodostunut tietty käsitys siitä, millaisia ihmisiä italialaiset ovat.

Tutkimusajanjakson oppikirjojen teksti on kirjoitettu aikana, jolloin kansanluonteet olivat itseltään selvä, hyväksytty seikka ja se näkyy oppikirjojen sisällöissä. Esimerkin italialaisista löytyy tekstistä muitakin yleistyskäsitteitä, joita sinänsä ei ole kansanluonnekuvauksiksi tarkoitettu, mutta jotka ovat omiaan luomaan stereotyyppistä käsitystä tietystä kansasta:

”Kun Napolissa astuu junasta, voisi luulla tulleensa villien joukkoon, sillä huutajat ja jos jonkinmoiset ansionhakijat karkaavat suurissa joukoissa hurjan tulisesti meluten, kiistellen ja huutaen matkustajan ja hänen kapineittensa kimppuun. – – joukko naisia ja lapsia, jotka huviksensa siinä etsivät eläviä toistensa päästä. Täällä vihelletään, tuolla lauletaan, poikki kadun puhutellaan huutaen ystävinä tai säihkyvin silmin riidellään vaikka kahdesta pennistä sillä välin kun lukemattomat laumat puolialastomia lapsia hurjasti huutaen ja rajusti, ikänkuin tuulen lennättäminä juosten leikkivät – – näkee joskus naisia tukkanuottasilla tai tappelemassa keskenään – –”¹⁸²

¹⁷⁹ Leiviskä 1949, s. 286.

¹⁸⁰ Leiviskä 1949, s. 152.

¹⁸¹ Aro 1925, s. 126.

5.2 Ulkonäkö

Ulkonäön kuvauksilla on olennainen rooli muodostettaessa kuvaa ihmisistä *rotuna*, kuten tutkimusajanjaksolla ihmisten jaottelua opetettiin. Sanallisilla kuvauksilla voidaan luoda pohjaa luonnekäsityksille ja vahvistaa luonnekuvauksia. Ulkonäköä on voitu kuvata ”oudoksi” tai epäsiistiksi, joista voidaan tehdä johtopäätös, että tuollaiset oudot ja epäsiistit ihmiset tuskin ovat sivistyneitä tai älykkäitä. Vanhoissa oppikirjoissa sanalliset ulkonäkökuvaukset näyttävät olleen olennainen osa eri alueiden ihmisten kuvauksia riippumatta siitä, millainen kuvitus oppikirjoissa on. Yleisen afrikkalaisia koskevan kuvauksen jälkeen on lisäksi voitu kuvailla eri yhteisöjen jäsenten erityispiirteitä vielä erikseen, tyypillisimmin pienikasvuiset kansat on erotettu ulkonäöllisten eroavuuksiensa vuoksi muista. Sanallista kuvailua täydentävät kuvat, jotka joissakin oppikirjoissa ovat piirroksia, joissakin valokuvia. Valokuvat ovat kuitenkin tämän ajan oppikirjoissa mustavalkoisia ja yleensä laadultaan sen verran epätarkkoja, että esimerkiksi ihonväristä on vaikea saada todenmukaista käsitystä.

Afrikkalaisten ihonvärin kuvaus sisältyy kaikkiin tutkittuihin oppikirjoihin riippumatta siitä, onko niissä muutoin kuvattu afrikkalaisten ulkonäköä. Ihonväriä on tyypillisesti kuvattu vertauksin, kuten ”kahvinruskea”, ”suklaanruskea” tai ”pikimusta”. Ihonväri onkin kuvattu yleensä joko tummaksi tai *ruskeaksi*, vaikka tekstissä muuten puhutaankin ihmisistä *mustina*, ja Afrikkaa nimitetään nimenomaan mustien maanosaksi. Tyypillinen ulkonäkökuvaus on lyhyt ja tiivis luettelo yleistuntomerkkejä seuraavaan tapaan:

”Useat neekerikansat ovat kookkaita. Hartiat ovat leveät. Ihonväri vaihtelee kahvinruskeasta tummanruskeaan, melkein mustaan. Tukka on musta, tiheä ja villamainen. Leuat ovat voimakkaat, hampaat valkoiset, suu suuri ja huulet paksut. Nenä on matala ja leveä. Silmät ovat varsinkin lapsilla kirkkaat ja kauniit.”¹⁸³

Ulkonäkökuvauksia ei esiintynyt kaikissa tutkituissa oppikirjoissa ollenkaan, lukuun ottamatta mainintaa ihonväristä. Rosberg – Tolvanen (1931) ja Mäkelä (1961) eivät ole sisällyttäneet oppikirjoihinsa muuta tietoa ihmisten ulkonäöstä kuin maininnan ihonväristä. Rosbergin ja Tolvasen oppikirjassa on kuitenkin kuvailtu erikseen hottentottien ja sillukien ulkonäköä. Muissa yhdeksässä oppikirjassa, eli valtaosassa tutkituista oppikirjoista ulkonäkökuvauksia oli ja ne olivat varsin yhteneviä. Ihonvärin jälkeen rodullisten ulkonäön erityispiirteiden yleisin ominaispiirre näytti

¹⁸² Aro 1925, s. 129.

¹⁸³ Hakalehto – Salmela 1940, s. 250.

olevat hiusten laatu. Kaikissa niissä oppikirjoissa, joissa afrikkalaisten ulkonäköä oli kuvailtu sanallisesti, oli kuvailtu heidän hiustensa kähäryyttä tai villaisuutta, ja hiusten laatua on voitu verrata ”lampaan villan tapaan kiharaksi¹⁸⁴”. Useissa oppikirjoissa hiuksia oli kuvattu varsin negatiiviseen sävyyn, esimerkiksi näin: ”Heidän [bushmannien] tukkansa on kähärä ja muodostaa omituisia palloja, joiden välistä näkyy paljas päänahka”.

Ulkonäön erityspiirre näytti myös olevan huulten rakenne. Oppikirjoista kahdeksassa kuvattiin afrikkalaisten huulia paksuiksi tai paksuiksi ja ulkoneviksi. Tätä oli saatettu lisämaininnalla vielä korostaa: ” – – ulkonevat leuat ja paksut huulet, jotka tekevät leuan ulkonemisen vieläkin huomattavammaksi.” Leukojen ja huulten lisäksi afrikkalaisten tunnusomaisena piirteenä on joissakin oppikirjoissa kuvattu heidän hampaitaan viistoiksi.

Edellä mainittujen lisäksi vielä yli puolessa, eli kuudessa kirjassa yhdestätoista oli kuvattu afrikkalaisten nenän rakennetta leveäksi, litteäksi ja matalaksi. Ulkonäkökuvauksissa on havaittavissa pyrkimystä osoittaa oppilaalle hyvin alleviivatusti, että tietyt rodulliset ominaispiirteet johtuvat ympäristöoloista. Afrikkalaisten nenästä on Myrskyn ja Ulvilan oppikirjassa mainittu: ” – – kuussa ilmanalassa edulliset laajat sieraimet – – ”¹⁸⁵.

Vähän erikoiselle tuntuu se, että peräti viidessä oppikirjassa oli kuvattu afrikkalaisten heikkoa parrankasvua. Kirjojen sisällöissä on kirjoittajien alkusanoissaan kertoman mukaan pyritty tiiviyyteen ja esittämään vain keskeisimpiä asioita. Tätä taustaa vasten on mielenkiintoista, että näinkin moneen oppikirjaan on haluttu sisällyttää tieto siitä, että afrikkalaisilla on heikko parrankasvu. Vastaava heikon parrankasvun kuvaus löytyy myös intiaanien kuvauksesta.¹⁸⁶

Yhteensä viidessä oppikirjassa oli kuvaus ihmisten koosta. Neljässä oppikirjassa afrikkalaiset kuvattiin kookkaiksi, yhdessä keskikokoisiksi. Tähän liittyen Leiviskän kirjoittamissa oppikirjoissa (1949 ja 1926) afrikkalaisia kuvattiin ryhdikkäiksi ja Auer – Merikosken oppikirjassa pitkäraajaisiksi. Hakalehdon ja Salmelan oppikirjassa (1960) afrikkalaisia kuvattiin voimakkaiksi.

Oppikirjojen ulkonäkökuvaukset keskittyvät muutamaankin yksityiskohtaan. Esimerkiksi silmistä ei ole mainintaa kuin yhdessä ainoassa oppikirjassa. Hakalehdon ja Salmelan vanhemmassa (1940)

¹⁸⁴ Näin esimerkiksi Hänninen 1938, s. 246.

¹⁸⁵ Myrsky – Ulvila 1960, s. 76.

¹⁸⁶ Auer – Merikoski 1950, s. 266.

oppikirjassa afrikkalaisten silmiä kuvataan kirkkaiksi ja kauniiksi. Tätä mainintaa ei enää löydy samojen kirjoittajien uudemmassa (1960) oppikirjasta.

Sanallista ulkonäkökuvausta täydentävät kirjaan valitut kuvat, mutta varsinaisesti kuvauksen oheen tarkoitettua silhuettikuvia ei enää uudemmissa oppikirjoissa ole käytetty. Sen sijaan esimerkiksi Hännisen¹⁸⁷ ja Leiviskän¹⁸⁸ oppikirjassa on sanallisen ulkonäkökuvauksen vieressä kuvausta vastaava piirroskuva, joka esittää afrikkalaismiehen sivuprofiilia. Kuvatekstinä on yksinkertaisesti: neekeri.



Kuva 5. ”Neekeri”. (Hänninen 1938, s. 246)

Ulkonäkökuvauksia on sisällytetty myös kuvateksteihin kuvien tueksi. Kuvasta tavallaan korostetaan tiettyjä piirteitä, tai kuvaa käytetään todisteena tekstin paikkansapitävyydestä. Kuva voi esittää jotakin toimintaa tai tilannetta, mutta kuvatekstillä oppilaan huomio kiinnitetään ulkonäöllisiin piirteisiin. Asenteellista negatiivisuutta edustava esimerkki tästä on Hakalehdon ja Salmelan käyttämä kuva, jossa mies tanssii muiden katsellessa taustalla. Kirjan kuvatekstissä ei esitellä mieskulttuuria, vaan todetaan afrikkalaisten olevan pitkiä ja solakoita. Erikoisempaa sen sijaan on karkean asenteellinen lisäkommentti: ”Tämä mies on pannut sarvet päähänsä ja tanssii”.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Hänninen 1939, s. 246.

¹⁸⁸ Leiviskä 1926, s. 59.

¹⁸⁹ Hakalehto – Salmela 1960, s. 245.



Kuva 6. ”Neekerit ovat pitkiä ja solakoita. Tämä mies on pannut sarvet päähänsä ja tanssii”. (Hakalehto – Salmela 1960, s. 245.)

Useissa oppikirjoissa afrikkalaisten yleisen ulkonäkökuvauksen lisäksi on kuvailtu tiettyjen yhteisöjen piirteitä. Esimerkiksi Rosberg ja Tolvanen kertovat sillukien olevan maailman kookkainta kansaa. Ihonväritään sillukit ovat suklaanruskeita.¹⁹⁰

Negatiivissävytteisten ulkonäkökuvausten joukosta on suorastaan yllättävää löytää positiivisia poikkeuksia. Tällainen löytyy esimerkiksi Rosbergin ja Tolvasen oppikirjasta, jossa kerrotaan Saharan laitamien savanneilla elävistä eritoutuisista yhteisöistä, joista *fulbe*-kansa on kasvonpiirteiltään maailman kauneimpia kansoja.¹⁹¹ Samoin löytyy maininta ”kaunismuotoiset *somalit*”.¹⁹²

5.3 Luonne ja älykyys

Varsinaisia luonnekuvauksia on maantiedon oppikirjoihin sisältynyt vaihtelevasti. Joidenkin valtioiden kohdalla todetaan väestön olevan useaa eri alkuperää, jolloin yhtenäiseen kansanluonnekuvaukseen ei ole mahdollisuutta. Luonnekuvauksia on esitetty enimmäkseen homogeenisiksi miellettyistä kansoista, kuten japanilaiset tai saksalaiset. Afrikan oppisisällössä asukkaat on usein

¹⁹⁰ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 289.

¹⁹¹ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 290.

mielletty yhdeksi roduksi, jolla on yhteneviä luonnepiirteitä. Tämä on sinänsä mielenkiintoista, sillä samassa kirjassa on saatettu Suomen heimoista esittää toisistaan varsin poikkeavia luonnekuvauksia, mutta koko Saharan eteläpuolisen Afrikan alkuperäisväestö on kuvattu yhdellä kansanluonnekuvauksella. Ja näin jopa siitä huolimatta, että oppikirjassa on kerrottu Afrikan mustan väestön koostuvan sadoista eri yhteisöistä, joilla kullakin on oma kielensä ja kulttuurinsa.

Samoin kuin on koko musta Afrikka koottu yhden kansanluonnekäsitteen alle, on myös Pohjois-Amerikan Euroopasta tullut siirtolaisväestö koottu yhdeksi kansaksi, jota kutsutaan ”jenkeiksi”, ja jolle on luotu yhtenäinen kansanluonne. Hänninen kuvaa jenkkejä luonteeltaan vilkkaiksi ja yritteliäiksi. Työt he tekevät ahkerasti, mutta luonteen heikkoja puolia ovat rahanahneus ja oman voitonpyynti.¹⁹³ Tällaiset piirteet kuvataan siis nimenomaan *luonteen* ominaisuuksiksi, ei ympäristöstä omaksutuksi käyttäytymiseksi tai ympäristöolojen muovaamaksi kulttuuriksi.

	Vapaus, riip- pumattomuus	Iloinen	Huoleton	Pitävät soitosta ja leikeistä	Itsekäs, epä- luotettava	Julma	Heikko yhteis- tunto	Lapsellisuus	Turhamaisuus	Heikot hengen- lahjat	Laiska
1	X										
2		X	X	X	X	X		X			X
3		X	X				X	X		X	
4											
5											
6		X	X	X	X	X		X			X
7		X						X			
8									X	X	
9		X						X	X		
10											
11											

Taulukko 1. Luonnekuvausten analyysiyksiköiden taulukointi. Harmaalla merkittyihin oppikirjoihin ei luonnekuvausta sisältynyt. Kirjan 1 merkintä koskee ainoastaan bushmanneja, ei afrikkalaisia yleensä.

¹⁹² Rosberg – Tolvanen 1931, s. 293.

¹⁹³ Hänninen 1938, s. 256.

- 1) Hakalehto – Salmela 1940
- 2) Leiviskä 1949
- 3) Auer – Merikoski 1950
- 4) Rosberg – Tolvanen 1931
- 5) Mäkelä 1961
- 6) Leiviskä 1926
- 7) Hänninen 1938
- 8) Jotuni 1937
- 9) Aro 1925
- 10) Myrsky – Ulvinen 1960
- 11) Hakalehto – Salmela 1960

Toisin kuin ulkonäkökuvauksissa, luonnekuvauksissa ei ole eri oppikirjojen välillä aivan yhtä suurta yhtenevyyttä, joskin luonteesta annettu kokonaiskuva on hyvin samantyyppinen. Tutkituista yhdestätoista kirjasta neljässä ei ollut ollenkaan luonnekuvauksia. Nämä on merkitty *taulukoon 1* harmaalla taustavärillä. On huomattava, että näihin neljään kirjaan sisältyivät kaikki 1960-luvun kirjat. Tämän otannan perusteella näyttäisi siis siltä, että varsinaiset luonnekuvaukset on 60-luvulle tultaessa poistettu oppikirjoista kokonaan. Näin ei tosiasiassa ole, sillä luonnekuvauksia löytyy vielä runsaastikin muiden maiden osuuksista, vaikka niitä ei enää Afrikan kohdalla ollutkaan. Tämän voisi olettaa johtuvan siitä, että Afrikan-tuntemuksen lisääntyessä yhtenäiselle luonnekuvaukselle ei enää ole ollut perusteita, ja luonnekuvauksia on esitetty enää vain homogeenisemmiksi miellettyistä kansoista. Toisaalta näyttäisi myös sille, että luonnekuvauksia on varsinkin 60-luvun kirjoissa esitetty varsin tarkoitushakuisesti esittämällä muutamien tunnetumpien kansojen kohdalla kasvatuksellisia esimerkkejä luonteenlaadun seurauksista.

Kaikkein suorimmat kansanluonnekäsitykset löytyvät Leiviskän oppikirjoista, joissa molemmissa on täysin sama teksti:

”Luonteeltaan neekerit ovat iloisia ja huolettomia ja pitävät paljon soitosta ja meluavista leikeistä. Luonteenomaista on vähäinen työnhalu, mutta suuri itsekkyyys ja epäluotettavuus sekä lapselliseen hyväntahtoisuuteen liittyvä, äkkiä puhkeava julmuus. Aistimet ovat tarkat, kuten luonnonkansoilla yleensä, eivätkä henkiset kyvytkään ole niin heikot kuin usein arvellaan.”¹⁹⁴

Tästä tekstinäytteestä löytyvät afrikkalaisia koskevien luonnekuvausten tyypillisimmät piirteet. Juuri luonteen iloisuus on useimmista luonnekuvauksista löytyvä tunnusmerkki. Iloisuuden lisäksi afrikkalaisia on kuvattu myös adjektiiveilla lapsellinen ja huoleton. Kuvaus on ymmärrettävissä jokseenkin negatiiviseksi, sillä luonnekuvaukset on yleensä esitetty yhteydessä, jossa myös kuvataan asumuksia ja elinkeinoja. Tällöin huolettomuus viittaa lähinnä siihen, että afrikkalaiset eivät

¹⁹⁴ Leiviskä 1949, s. 286.

tee työtä varustautuakseen tulevaisuuteen. Tämän tyyppinen huolettomuuteen ja jopa laiskuuteen viittaaminen on ymmärrettävissä negatiiviseksi ilmaukseksi maatalousvaltaisessa Suomessa, jossa työnteko oli suuressa kunniassa. Ehkä myös ilmaus ”meluavat leikit”, varsinkin, jos sillä viitataan aikuisten harjoittamaan ”leikkimiseen”, on tarkoitettu paheksunnaksi.

Huolettomuuden käsitteen ymmärtämistä aikansa kontekstissa voidaan selvittää lukemalla ajan maantieteellistä tietokirjallisuutta. Leiviskän kuvaus afrikkalaisten työhaluista valaisee tätä hyvin. Leiviskä toteaa, että afrikkalaiset tekevät mieluummin työtä vain sen verran kuin on välttämätöntä elämän ylläpitämiseksi, ja työskentely vastaisten aikojen varalle on heille tuntematonta. Tällä siis viitataan ”huolettomuuteen”. Kuitenkin Leiviskä itsekä oikeastaan kumoaa kuvauksensa kirjoittamalla, että viljelystöissä afrikkalaiset ottavat tarkoin huomioon sadeajan ja kuivan ajan erityisvaatimukset.¹⁹⁵

Lapsellisuus sisältyi neljään seitsemästä luonnekuvauksesta, joskin on huomioitava, että näistä Leiviskän molemmissa kirjoissa oli täsmälleen sama teksti. Lapsellisuuteen oli liitetty myös turhamaisuus, joka näkyy erityisesti koristautumisena. Itsensä koristelemiseen oppikirjojen teksteissä suhtaudutaan selvästi kielteisen sävyisesti. Kaikkein negatiivisimpia luonteenkuvauksia on ilmaistu adjektiivein epäluotettava, itsekäs ja julma. Samoin on viitattu heikkoihin hengenlahoihin. Edellä esitetystä Leiviskän näytteestä mainitaan suoraan myös laiskuus käyttäen ilmaisua ”vähäinen työhalu”.

Selvästi positiivisia kuvauksia ei afrikkalaisista löydy, ellei iloisuutta sellaiseksi lueta. 1960-luvun oppikirjoihin on tarkoituksellisesti lisätty ainesta, joka edesauttaisi kansojen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tarkoituksellisen positiivisia kuvauksia on sisällytetty varsinkin Euroopan kansojen kuvauksiin, mutta afrikkalaisten osalta on vain tyydytty poistamaan aiemmat, suoran negatiiviset kansanluonnekuvaukset. Esimerkiksi Mäkelän oppikirjassa vuodelta 1961 ei löydy afrikkalaisten luonteen kuvausta, mutta sen sijaan eurooppalaisista kansoista on hyvinkin ylistäviä kuvauksia. Italialaisia kuvataan ystävällisiksi, vilkkaiksi sekä laulua ja soittoa rakastavaksi kansaksi.¹⁹⁶ Alankomaiden kohdalla todetaan: ”Tuskin missään muualla Euroopassa on niin ystävällistä kansaa kuin Alankomaissa. He ovat aina iloisia ja hyvántahtoisia. Erikoisuutena on vielä

¹⁹⁵ Leiviskä 1931, s. 284.

¹⁹⁶ Mäkelä 1961, s. 88.

mainittava heidän puhtauden rakkautensa.”¹⁹⁷ Ja kuten muissakin oppikirjoissa, myös Mäkelän kirjassa saksalaisia luonteenpiirteitä on esitelty hyvin positiiviseen sävyyn.

”Saksalaiset ovat tarmokasta ja ahkeraa väkeä. Saksalaisilla on muitakin hyviä luonteenominaisuuksia, joita ei muilla kansoilla ole. täsmällisyys ja huolellisuus ovat heillä aivan verissä. Valtava liikenne hoidetaan kaikkialla minuutin tarkkuudella. Junat eivät myöhästy. Saksalaiset eivät siedä huolimattomuutta eivätkä vetelehtimistä. Työajalla tehdään työtä alusta loppuun saakka. Tämän johdosta Saksassa ovat nykyisin kaikki asiat hyvin edistyneet huolimatta sodan raskaista seurauksista.” Lisäksi mainitaan, että saksalaiset ovat tehneet paljon nerokkaita keksintöjä kaikilla aloilla, eikä mikään kansa voita saksalaisia keksintöjen lukumäärässä.¹⁹⁸

Kun edellisen näytteen perään on vielä kerrottu, että ⅔ saksalaisista on luterilaisia, on oppikirjan sisällön kasvatuksellinen tarkoitus helppo ymmärtää. Saksalaiset on esitetty suomalaisoppilaille mallikansana, jonka esimerkkiä noudattaen myös Suomi voisi kehittyä, sillä suomalaisilla on olemassa kaikki edellytykset toimia kuten saksalaiset. Erityisesti luterilainen työmoraali on eduksi verrattuna esimerkiksi katolilaisuuteen, kuten käy ilmi tästä Leiviskän oppikirjan näytteestä: ”Kansansivistys ei ole (Ranskassa) niin korkealla kannalla kuin Saksassa ja Pohjoismaissa, mihin on tärkeänä syynä *katolinen uskonto*.”¹⁹⁹

Sen sijaan afrikkalaisten kansanluonteeksi mielletyt ominaisuudet laiskuus ja huvittelunhalu johtavat köyhyyyteen ja kehittymättömyyteen. Jotuni on sanonut aivan suoraan Afrikan luonnonvaroista kertoessaan, että ”– paljon enemmän voisi tämä maanosa tuottaa tavaraa maailman markkinoille, jos sen asukkaat, neekerit, osaisivat tehdä säännöllistä työtä.”²⁰⁰ Tämän tyyppinen asetus on helposti löydettävissä mistä tahansa tutkituista oppikirjoista, vaikeivät kaikki kirjoittajat aivan näin suoraan ajatuksiaan ilmaisekaan.

Auer – Merikoski (1950) oppikirjassa afrikkalaisten kerrotaan olevan lapsellisia, iloisia ja huolettomia. Tämän lisäksi kerrotaan, että afrikkalaiset eivät ole kyenneet luomaan voimakkaita valtioita, koska heidän yhteistuntonsa on heikko ja heimot ovat usein sotajalalla keskenään.²⁰¹ Kyseisen kirjan teksti on hyväksytty Kouluhallituksessa tammikuussa 1947, joten kansan yhteistunnon merkitystä voidaan hyvin peilata sodanjälkeisen Suomen tilanteeseen. Yhteistunnon merkityksen korostamista on pidetty tärkeänä myös maantiedon opetuksessa. Samassa kirjassa japanilaisia kuvataan erinomaisen ahkeriksi ja tarmokkaiksi. Samassa yhteydessä mainitaan myös, että japa-

¹⁹⁷ Mäkelä 1961, s. 56.

¹⁹⁸ Mäkelä 1961, s. 38–39.

¹⁹⁹ Leiviskä 1949, s. 152.

²⁰⁰ Jotuni 1937, s. 172.

²⁰¹ Auer – Merikoski 1950, s. 251.

nilainen työmies on vähään tyytyväinen.²⁰² Muuta luonnekuvausta japanilaisista ei kyseisessä kirjassa olekaan.

Tämä osoittaa hyvin, kuinka tärkeä ominaisuus kansanluonnekäsityksissä on ollut nimenomaan ahkeruus ja työteliäisyys tai vastaavasti laiskuus. Laiskuuden seurauksia on opetettu muidenkin kuin afrikkalaisten avulla. Espanjalaisten on nimittäin kerrottu olevan haluttomia työhön, joten heidän kansansivistyksensä on huono ja enemmän kuin puolet kansasta on lukutaidottomia.²⁰³ Hakalehto ja Salmea jatkavat samalla linjalla myös uudemmassa (1960) oppikirjassaan, jossa espanjalaisten luonteenlaadun seurauksia on selitetty vielä alleviivatummin:

”Heidän [espanjalaisten] ylpeytensä johtuu siitä, että Espanja on ennen ollut suurvalta ja maailman rikkain maa. Velttous on tehnyt siitä köyhän. Suurvalta se ei enää ole ollut siitä lähtien, kun sen laajat siirtomaat (puolet Amerikasta) tulivat itsenäisiksi. Välinpitämättömyyttä todistaa sekin, että suuri osa kansaa on lukutaidotonta, vaikka maassa on useita arvossa pidettyjä yliopistoja ja kirjailijoita.”²⁰⁴

Yllä olevaa tekstileikettä on mielenkiintoista verrata afrikkalaisten kuvauksiin. Ei ihmeikään, jos afrikkalaisia pidetään laiskoina ja lahjattomina, koska heillä ei ole kouluja yliopistoista puhumattakaan. Syytetäänhän espanjalaisiakin laiskoiksi, vaikka heillä on kirjan tietojen mukaan nimenomaan *arvostettuja* yliopistoja.

Jotuni on esittänyt afrikkalaisten kansanluonteesta erään pisimmistä kuvauksista. Kuvaus alkaa lyhyesti ja napakasti: ”Neekeri on luonteeltaan turhamainen”.²⁰⁵ Tätä Jotuni perustelelee sillä, että afrikkalaiset ovat komeilevia ja käyttävät monenlaisia koristeita. Tukkaan sidotaan helyjä, kaulassa on helminauhoja ja nenään ja korviin kiinnitetään renkaita. Jotuni ei millään tavalla vertaa koristautumista länsimaisten ihmisten tapaan pukeutua hienoihin vaatteisiin, seurata muotia tai käyttää koruja. Hän vain toteaa tämän koristautumisen turhamaisuudeksi.

Jotuni mainitsee myös, että ”neekereiden hengenlahjat eivät ole kehuttavat”. Tämä näkyy siinä, että laskennon oppiminen on hyvin vaikeaa, ja uskonnon oppiminen käy hitaasti. Lähetyssaarnaaja saakin opettaa neekereille vuosikausia kristinopin perusteita, ennen kuin voi kastaa heitä.²⁰⁶ Toisaalta Leiviskä huomauttaa, että ”henkiset kyvytkään eivät ole niin heikot, kuin usein arvel-

²⁰² Auer – Merikoski 1950, s. 235–236.

²⁰³ Hakalehto – Salmela 1940, s. 196.

²⁰⁴ Hakalehto – Salmela 1960, s. 161.

²⁰⁵ Jotuni 1937, s. 171.

²⁰⁶ Jotuni 1937, s. 171.

laan”.²⁰⁷ Mikä tässä sitten ”arvelun” lähtötaso lieneekään? Myrsky ja Ulvinen arvioivat afrikkalaisten henkisiä kykyjä toteamalla, että neekereiden sivistyssaavutuksista ei juuri voida puhua, tieteissä ei neekerikulttuurin yhteydessä ole mitään sanottavana, perin vähään supistuvat heidän taiteellisetkin saavutuksensa. Myrsky ja Ulvinen summaavatkin, että ”käytännöllisesti katsoen kaikki, mikä neekeriväestön asuma-alueilla merkitsee edistystä, on peräisin eurooppalaisista isäntämaista”.²⁰⁸

Vastaavia henkisten lahjojen heikkouden kuvauksia löytyy esimerkiksi Australian alkuperäisväestöstä: ”Henkiset kyvyt ovat heikot. Australian neekerit ovat vielä keräilyasteella”.²⁰⁹

Afrikkalaisten luonnekuvauksia ei tutkituista 1960-luvun oppikirjoista enää löytynyt, vaikka muiden maiden kansalaisista kansanluonnekuvauksia on useitakin. Sen sijaan Hakalehto – Salme-la -oppikirjassa on oppilaalle tarkoitetuissa pohdintatehtävissä kysymys: ”Kuvaile neekerin luonnetta!”. Sanallakaan ei koko Afrikan osuudessa viitata afrikkalaisten luonteeseen. Tämän vuoksi onkin hyvin mielenkiintoista yrittää vastata tähän tehtävään. Minkä tekijöiden perusteella koululainen muovaa kuvan afrikkalaisten kansanluonteesta? Itse asiassa kysymys on hyvin olennainen koko tämän tutkielman kannalta. Vaikuttaako luonnekäsitykseen vaikkapa tehtävää edeltäneessä luvussa olevat maininnat ”– – palvovat luonnonvoimia ja erilaisia luonnonesineitä, joissa luulevat henkien asuvan” sekä ”Neekerit ovat yleensäkin taikauskoisia ja pelkäävät pahoja henkiä”? Sillä kovin paljon muuta tietoa asukkaista ei kerrota. ”Kuvaile neekerien luonnetta!” on kysymyksenä sen tyyppinen, että vastaus on luettelo luonteenpiirteitä kuvaavia adjektiiveja. Edellisten, suppeiden tietojen perusteella nuo adjektiivit tuskin ovat kovin positiivisia – eivätkä sen puoleen ehkä osu kovin lähelle totuuttakaan.

Kuinka paljon luonnekuvan syntymiseen vaikuttavat oppikirjaan valitut kuvat? Tätä analysoidaan tarkemmin luvussa 5.6, joka käsittelee kuvien asenteellisuutta. Tämä pohdintatehtävä herättää myös toisen olennaisen kysymyksen: miksi luonne on niin tärkeä asia, että sen pohtiminen on annettu oppilaille tehtäväksi?

Aiemman tutkimuksen perusteella ennakko-oletus oli, että negatiivisimat luonnekuvaukset kohdistuisivat Afrikkaan ja muihin Suomesta katsoen vieraisiin kulttuureihin ja että eurooppalaisia

²⁰⁷ Leiviskä 1926, s. 59 ja sama 1949, s. 286.

²⁰⁸ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 78.

²⁰⁹ Hänninen 1938, s. 277.

luonteenpiirteitä pidettäisiin kunniassa. Kuitenkin myös sivistyneinä pidettyjä eurooppalaiskansoja on luonnehdittu negatiiviseen sävyyn. Esimerkkinä voidaan mainita Hännisen kuvaus englantilaisista, jossa hän kuvailee englantilaisia lahjakkaiksi ja yritteliäiksi, mutta myös umpimieliseksi ja harvasanaiseksi vastakohtana vilkkaille etelämaalaisille.²¹⁰

Afrikkalaisten luonnekuvaukset eivät rajoitu pelkästään Afrikan oppisisältöihin, vaan afrikkalaisista kansanluonnetta on saatettu sisällyttää myös Yhdysvaltojen sisältöihin, kuten Mäkelän oppikirjassa, jossa Yhdysvaltojen osuudessa afrikkalaisorjien jälkeläisten syrjinnästä kerrotaan: ”Luonteeltaan muuten iloisille neekereille on tällainen valkoisten suhtautuminen raskasta”.²¹¹

5.4 Elintavat, sivistyneisyys ja uskonto

Vieraiden kansojen elintapojen kuvaukset sisältävät tutkimusajanjakson oppikirjoissa tyypillisesti ihmettelyä ja kummastelua, ehkä vielä enemmänkin kuin esimerkiksi ulkonäkökuvaukset. Elintavat ja käyttäytyminen mielletään ehkä enemmän vapaaehtoiseksi, ei luonnon määräämäksi, kuten ulkonäkö. Tapojen päivittelyä löytyy hyvinkin sivistyneiden ja tuttujenkin kansojen esittelyistä, kuten käy ilmi seuraavasta Iso-Britanniaa esittelevästä tekstinäytteestä, joka on tutkimusajanjakson loppupuolelta, niinkin tuore kuin vuodelta 1960:

”Englantilaiset ovat sangen **vanhoillisia**. Useihin heidän juhliinsa ihmiset pukeutuvat keskiaikaisiin pukuihin. Tuomareilla on päässään valkoinen, puuteroitu irtotukka eli peruukki. Kun heidän eduskuntansa eli parlamentti kokoontuu, menee parlamenttitaloon ensin joukko omituisesti pukeutuneita, keihäin varustettuja miehiä, jotka tutkivat talon kaikki nurkat. Tämä tapa on peräisin vanhoilta ajoilta, jolloin kerran talosta löydettiin pommi. Kuningas määräsi silloin, että talo on ennen parlamentin avajaisia tutkittava, eivätkä englantilaiset halua luopua tuosta vanhentuneesta määräyksestä.”²¹²

Ihmettelyä ja päivittelyä on oppikirjoissa tehostettu asenteellisin ilmaisin. Edellinen tekstinäyte esimerkiksi jatkuu seuraavalla, suorastaan negatiivisesti ilmaistulla tiedolla: ”Tästä vanhoillisuudesta myös johtuu, että Englannissa ovat käytössä *ihmeelliset* paino- ja pituusmitat sekä *vaikearahajärjestelmä* – ”.²¹³ Vaikka Iso-Britannia esitetään asianmukaisesti sivistyneenä suurvaltana, on oppikirjan sisältö kirjoitettu suomalaisesta näkökulmasta, jolloin vierasta järjestelmää moititaan vaikeaksi tai ihmeelliseksi. Tämän tyyppinen ihmettely ei siis liity vain kaukaisten ja vierai-

²¹⁰ Hänninen 1938, s. 193.

²¹¹ Mäkelä 1961, s. 92.

²¹² Hakalehto – Salmela 1960, s. 139. Tekstin korostus oppikirjan painoasun mukainen.

²¹³ Hakalehto – Salmela 1960, s. 139–140. Kursivointi kirjoittajan.

den maiden ja kulttuureiden, kuten Afrikan, opetukseen. ”Omituiseksi” on tuomittu usein käyttymistä tai ulkonäköä, mutta myös esimerkiksi bushmannien kieltä on kuvattu *omituiseksi maiskutusaäniksi*.²¹⁴ Samoin eräässä oppikirjassa on trooppisen Amerikan mustasta väestöstä kerrottu, että nimellisesti he ovat katolisia, mutta viidakon syvyyksissä harjoitetaan *merkillisiä* pakanallisia menoja.²¹⁵

Päivittelyä tai jopa paheksuntaa on voitu oppikirjoissa esittää hyvinkin suoraan. Kirjoittajat ovat paikoin käyttäneet asiallisesta, tietopohjaisesta tekstityypistä poikkeavaa sarkasmia, kuten Myrsky ja Ulvinen kertoessaan Intian uskonnosta eräässä kuvatekstissä (kuvassa istuva fakiiri). Kuvatekstissä kerrotaan intialaisista fakiireista ja lopuksi kirjoittajat toteavat: ”He eivät sattumoisinkaan edes yritä kokeilla mitään tuottavaa työtä”. Tämä on suorastaan räikeä kommentti, mutta osoittaa sen, että ei pelkästään rotuluokituksessa alimmalle tasolle sijoitettuja afrikkalaisia ole esitetty oppilaille negatiivisessa sävyssä.

Elintapakuvauksilla tarkoitetaan tässä kuvauksia, joissa kerrotaan ihmisten asumuksista, asumisen muodoista, pukeutumisesta, tavoista ja tottumuksista. Elintapakuvauksiin sisältyy usein edellä kuvattua ihmettelyä, koska elintapojen perusteita ei useinkaan ole selitetty johtuvaksi rodullisista syntyperäpiirteistä tai ympäristöoloista, vaan elintavat ovat jotain, mitä ihmiset tekevät esimerkiksi sivistymättömyyttään tai osaamattomuuttaan.

Yleisimpiä elintapakuvauksia Afrikasta ovat asumisen ja asumusten kuvailu. Afrikkalaisten asumuksia kuvataan kahta vaille kaikissa tutkituissa oppikirjoissa ja näissä kaikissa yhdenmukaisesti asumuksia kuvataan yksinkertaisiksi majoiksi, joita rakennetaan ruohosta ja kaislasta, savesta ja savilohkareista tai puusta ja lehdistä. Hakalehdon ja Salmelan oppikirjassa bushmannien kerrotaan asuvan kallioluolissa tai maahan kaivetuissa kuopissa.²¹⁶ Jotuni mainitsee, että eläimet laske-
taan sateella savimajoihin, jonka vuoksi asumukset ovat likaisia.²¹⁷ Kaikissa oppikirjoissa kerrotaan afrikkalaisten asuvan kylissä yhdyskuntina. Kaupunkiasumisen kuvauksia ei Afrikasta juuri-
kaan ole muutamaa valokuvaa lukuun ottamatta. Alla olevan kuvan kuvatekstissä Leiviskä viittaa siihen, että kaupungistuminen Afrikassa on eurooppalaisten ansiota.

²¹⁴ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 303.

²¹⁵ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 136.

²¹⁶ Hakalehto – Salmela 1940, s. 264.

²¹⁷ Jotuni 1937, s. 171.



Kuva 7. ”Eurooppalaistunutta Afrikkaa: Katu Kapkaupungissa” (Leiviskä 1949, s. 303)



Kuva 8. Kuva Ghanan nykyaikaisesta pääkaupungista.

Toisinaan oppikirjoissa on annettu ymmärtää, että kevyt maja asumuksena viittaa huolettomuuteen, siihen etteivät majojen rakentajat osaa varautua tulevaa. Mäkelä toteaa tämän pienikasvuisista kansoista kertoessaan aivan suoraan. Hän kirjoittaa, että ”kääpiökansat elävät päivästä toiseen huolehtimatta vähääkään huomisesta”.²¹⁸ Kun näitä ”huolettomia” elintapoja verrataan eurooppalaiseen mittapuuhun, voi tosiaankin näyttää sille, että esimerkiksi asuinrakennukset osoittavat, että tuleviin ankarampiin säihin ei ole varauduttu, myöskään maanviljelyllä ei ole varauduttu tulevaan ravinnonsaantiin.

²¹⁸ Mäkelä 1961, s. 74.

Myrskyn ja Ulvisen oppikirjassa on kuva afrikkalaisesta kylästä. Tuollainen tyypillinen kuva, jossa taustalla on kylä asumuksineen ja etualalla naisia lapsineen. Kuva on aivan tavallinen, ei missään tapauksessa erikoinen tai kummallinen. Kuvateksti kuuluu: ”Eurooppalaisten jäljittely saa neekerikylän muuttumaan kaikin tavoin sekasortoisen näköiseksi. Kylän ”suurrikkaan” mökissä pitää olla peltikatto, vaikka se ei ollenkaan sovellu kuumaan ilmastoon”.²¹⁹ Kuvaa katsoessa herää kysymys, eikö ”kaikin tavoin sekasortoisen näköinen” ole tästä kuvasta hieman liioiteltu tulkinta? Voisiko Myrskyn ja Ulvisen tulkintaa pitää jopa tarkoitushakuisena afrikkalaisten moittimisena?



Kuva 9. ”Eurooppalaisten jäljittely saa neekerikylän muuttumaan kaikin tavoin sekasortoisen näköiseksi. Kylän ”suurrikkaan” mökissä pitää olla peltikatto, vaikka se ei ollenkaan sovellu kuumaan ilmastoon”. (Myrsky – Ulvinen 1960, s. 101)

Yli puolessa tutkituista oppikirjoista oli kuvailtu afrikkalaisten asusteita. Yleisin kuvaus oli toteamus, että pukimena on vain pelkkä lannevaate tai vyötäisiltä riippuva talja. Jotkut kirjoittajat olivat selittäneet vaatteiden vähyyden johtuvan kuumasta ilmastosta,²²⁰ mutta jotkut olivat ilmaisseet asian jokseenkin sarkastiseen sävyyn: ”– – puvustaan ei ole paljon sanottavaa, sillä kuumuus tekee sellaisen tarpeettomaksi”.²²¹ Rosberg ja Tolvanen ilmaisevat saman asian peitellymmin kuvatessaan Kongon väestöä: ”Puku on usein hyvin vaillinainen; siihen kuuluu pääasiallisesti vain koristeita”.²²² Oppikirjojen kuvitukseen on varsinkin uudemmissa kirjoissa valittu ainakin yksi kuva, jossa on ihmisiä hyvin vähissä pukeissa. Alla oleva kuva on vuoden 1931 kirjasta esimerkkinä siitä, että tämäntyyppistä kuvitusta on käytetty myös varhaisimmissa oppikirjoissa.

²¹⁹ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 101.

²²⁰ Esim. Leiviskä 1926, s. 59.

²²¹ Aro 1925, s. 162.

²²² Rosberg – Tolvanen 1931, s. 298.



Kuva 10. ”Ambolaisia tyttöjä suomalaisella lähetysasemalla”. (Rosberg ja Tolvanen 1931, s. 304)

Pukeutumiseen kiinnitetään huomiota vielä uudemmissakin oppikirjoissa, joissa tarkempi kuvitus vielä korostaa huomioita. Paikoin on kuvateksteissä saatettu kiinnittää oppilaan huomio pukeutumiseen Mäkelän tavoin:



Kuva 11. ”Sudanista. Miten paimenet ovat pukeutuneet? Kerro asunnosta!” (Mäkelä 1961, s. 71)

Pukeutumisen lisäksi useissa oppikirjoissa oli kerrottu afrikkalaisten harrastavan koristautumista ja myös ihonsa koristelua. Mielenkiintoista oli, että koristautumista ei liitetty kuuluvaksi eri yhteisöjen kulttuureihin ja siten poikkeavan yhteisöstä toiseen, vaan koristautuminen luettiin yleensä afrikkalaisten ominaisuudeksi. Koristautumista jopa paheksuttiin, jotkut kirjoittajat pitivät koristautumista turhamaisuutena. Tästä esimerkkinä luonnekuvauksissa esitetty Jotunin kuvaus afrikkalaisten turhamaisuudesta, jota kuvastaa runsas koristautuminen ja korujen käyttö. Jotuni kertoo koristautumisesta ilmeisesti kauhistuttavaksi tarkoitetun esimerkin: ”Ihoon viilletään teräaseilla haavoja, joista syntyneet arvet muodostavat monenlaisia kuvioita. Jotta arvet tulisivat värikkäiksi, pannaan haavoihin kasvien nestettä tai tuhkaa.”²²³ Oppikirjoissa on kerrottu myös, että eräät yhteisöt eivät käytä vaatetusta ollenkaan, vaan ainoastaan koristeita, kuten helminauhoja ja tukkalaitteita.²²⁴ Kiekkohuulisten naisten ihmettely löytyi vain yhdestä oppikirjasta.



Kuva 12. ”Eräiden nekeriheimojen naisten huulet on venytetty. Tällaista muotia pidetään erittäin kauniina”. (Auer – Merikoski 1950, s. 252)

Maailmansotien välinen aika näkyy oppikirjoissa mielenkiintoisella tavalla avoimena kommunismivihana. Afrikkalaisten elintavoista on Rosberg – Tolvasen oppikirjassa kerrottu, että afrikkalaiset asuvat kylittäin *kommunistisina* yhdyskuntina. Samoin toisaalla samassa oppikirjassa mainitaan afrikkalaisilla olevan kommunistinen yhteiskuntajärjestys.²²⁵ Kuitenkin samalla kerro-

²²³ Jotuni 1937, s. 171.

²²⁴ Esim. Leiviskä 1926, s. 246.

²²⁵ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 295 ja 299.

taan yhteiskuntajärjestykseen kuuluvasta orjuudesta. On vaikeaa tulkita, mitä tällä viittauksella kommunismiin on todella tarkoitettu. Viittaus voisi tarkoittaa esimerkiksi maanomistusolojen järjestelyä, sillä samat kirjoittajat kertovat bushmanneista, etteivät he tunteneet yksityisomistusta ennen eurooppalaisten tuloa.²²⁶

Elintapakuvauksiin liittyen mainittiin neljässä oppikirjassa ihmissyönnin osalta on huomattava, että mainintoja löytyy niin 1920- kuin 60-luvunkin oppikirjoista. Yhdestä oppikirjasta löytyi pitkähkö matkakertomus ihmissyöjien asuinalueille.²²⁷ Myrsky ja Ulvinen kertovat, että ihmisliha kuului vielä 1900-luvun alkupuolella monen afrikkalaisen yhteisön juhlaherkkuihin.²²⁸ Rosberg ja Tolvanen kertovat, että Sudanin syrjäisimmillä seuduilla orjuus on ollut voimassa näihin päiviin (kirja vuodelta 1931) saakka. Samoin kerrotaan njam-njam -yhteisöstä, jonka jäsenet ovat ihmissyöjiä.²²⁹ Njam-njam -ihmissyöjä lienee jäänyt koululaisten mieleen muuta läksyä paremmin, miellekuva on varsin mieleenpainuva. Myös Kongon sademetsissä kerrotaan asuvan puoliviljejä ihmisiä, jopa ihmissyöjiä.²³⁰

”Raakalaistavoilla” herkuttelu kuuluu useiden oppikirjojen sisältöihin. Ehkä tavoitteena on ollut lisätä tekstin mielenkiintoisuutta lisäämällä siihen mainintoja ihmissyönnistä tai muista puistattavista elintavoista. Rosberg ja Tolvanen kertovat Kultarannalla asuvista *asanti*-neekereistä, jotka olivat tulleet kuuluisiksi hirveistä ihmisuhreistaan ja -teurastuksistaan. ”Mm. kuninkaiden hautaisissa surmattiin tuhansittain orjia ja vankeja, mukaan kuninkaan saattojoukoiksi toiseen maailmaan.”²³¹ Tämän tyyppisten historiatietojen opetuksellinen arvo on hieman arveluttava, kun raakalaistapakertomuksia on liitetty useimmiten vain alkukantaisimmaksi kuvattujen yhteisöjen kuvauksiin, eikä tällaisia kertomuksia ole poimittu sivistyneempien valtioiden historiasta.

Elintapakuvaukset olivat ulkonäkö- ja luonnekuvausten tapaan kirjojen välillä hyvinkin samantyyppisiä, vaikka ilmaisut olisivat toisistaan poikenneet. Sisältö joka tapauksessa rajoittui pääosin asumisen ja pukeutumisen kuvauksiin. Yksittäisiä hajamainintoja löytyi afrikkalaisten likaisuudesta, raakalaistavoista ja poppamiehistä. Positiivisia kuvauksia on hyvin vähän. Rosberg ja Tol-

²²⁶ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 303.

²²⁷ Aro 1925, s. 163–164.

²²⁸ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 78.

²²⁹ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 290.

²³⁰ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 297.

²³¹ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 291.

vanen mainitsevat erään yhteisön, dinkojen, olevan ”verraten korkealla sivistysasteella”.²³² Sen tarkemmin ei eritellä, miten sivistys ilmenee tai mitä sillä ylipäänsä tarkoitetaan.

Rosbergin ja Tolvasen oppikirjassa, jossa on tutkituista oppikirjoista ylivoimaisesti laajin Afrikan osuus, on eri yhteisöjä kuvattu paljon muita runsaammin. Tämän vuoksi juuri Rosbergin ja Tolvasen kirjasta löytyy muita enemmän myös elintapakuvauksia. Muihin tutkittuihin kirjoihin verrattuna ainutlaatuinen kuvaus on kirjoitettu Kongon väestön perhejärjestyksestä. Perhejärjestyksestä kuvataan patriarkalliseksi, jossa isä on itsevaltiainen. Vaimot, joita on tavallisesti useita, sekä lapset, ovat hänen orjiaan. Vaimon saa ostamalla, samoin kuin orjiakin voi ostaa muilta.²³³ Naisien asemaan on viitattu muissakin oppikirjoissa, erityisesti maatalouden työnjaon osalta, mutta tämä kuvaus koskee nimenomaan perheen sisäistä arvojärjestystä.

Suoranainen kristinuskon hyvien vaikutusten korostamista edustaa Rosbergin ja Tolvasen väite Liberian kehityksestä. Liberian kerrotaan olevan amerikkalaiseen tapaan järjestetty ”valtio”²³⁴, joka on jäänyt kehityksessä takapajulle, kun Muhammedin uskonto ja pakanuus leviävät varhemmin kristityn väestön keskuuteen.²³⁵ Tekstistä ei voi päätellä, onko islaminuskon leviäminen kehityksen taantumisen syy vai seuraus.

Uskonnon harjoittamisesta on kerrottu useiden oppikirjojen kuvissa. Useammassa kirjassa on kuva poppamiehestä harjoittamassa rituaalia. Myös esineiden palvonnasta on kuvitusta useammassa kirjassa. Kuvateksteissä tai itse oppikirjan tekstissä esineiden ja henkien palvontaa on suoraan paheksuttu ja luonnonuskonto mainitaankin alkukantaiseksi.

Useissa oppikirjoissa korostetaan eurooppalaistumisen hyviä puolia, mutta afrikkalaisten huonoksi mielletyn kansanluonteen vaikutusta on myös korostettu sanomalla, että afrikkalaisten väitettään helpommin omaksuvan eurooppalaisen sivistyksen huonot kuin hyvät puolet.²³⁶

²³² Rosberg – Tolvanen 1931, s. 290.

²³³ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 298.

²³⁴ Lainausmerkit oppikirjan tekstissä.

²³⁵ Rosberg – Tolvanen 1931, s. 292.

²³⁶ Auer – Merikoski, 1950, s. 251, 253.



Kuva 13. ”Neekeri kumartaa kuvaa, jossa hän uskoo asustavan hänelle onnea tahi onnettomuutta tuottavan hengen”. (Leiviskä 1949, s. 288)



Kuva 14. ”Poppamies”. (Mäkelä 1960, s. 75)

5.5 Elinkeinot

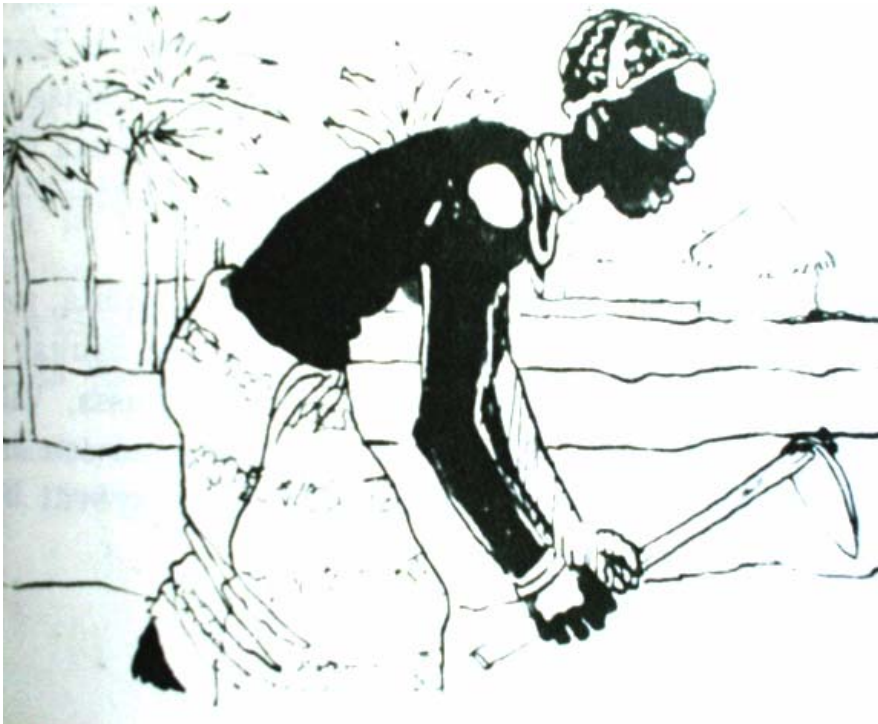
Kun otetaan huomioon, kuinka voimakkaasti kansakoululle asetetuissa tavoitteissa korostetaan kansan kouluttamista työteliääksi ja ahkeraksi työvoimaksi, on hyvin tärkeää, mitä maantiedon oppikirjoissa kerrotaan muiden kansojen elinkeinoista ja suhtautumisesta työhön. Tätä voidaan verrata esimerkiksi luonnekuvauksissa esitettyihin esimerkkeihin siitä, kuinka paljon ahkeruuteen tai laiskuuteen on kiinnitetty huomiota. Suomessa on perinteisesti arvostettu ruumiillista työtä, mutta luonnekuvausten yhteydessä on käynyt esille myös insinööritaitojen arvostus. Elinkeinojen kehitys on yksi rotujen välisen arvojärjestyksen mittari, kuten luvussa 2.2 kerrottiin. Keräilijä-metsästäjät ovat kehityksen alimmalla tasolla, vaikka suurten villieläinten metsästäminen vaatisi-kin taitoa. Alla oleva kuva norsunmetsästyksestä on Mäkelän oppikirjasta. Kuvan yhteydessä ei suinkaan kehuta afrikkalaisia hyviksi metsästäjiksi, koska he pystyvät vain keihäät aseinaan kaa-tamaan jopa norsun, todetaan vain savannien valtiaan kaatuneen.



Kuva 15. Kuva norsunmetsästyksestä. Kuvateksti kuuluu: ”Savannien valtias on kaatu-nut”. (Mäkelä 1960, s. 89)

Afrikan mustan väestön elinkeinoja on kaikissa tutkituissa oppikirjoissa esitelty, näistä erityisesti maanviljelyä. Yleensä maanviljelyä on kuvattu kuokkaviljelyksi, mikä on tavallaan eräs kehitty-neisyysasteikon porras. Vain kuokkaviljelyasteella oleva kansa on kehittymättömämpi kuin sel-lainen kansa, joka kyntää peltonsa. ”Neekerit eivät kynnä pellojaan, vaan möyhentävät maan

kuokalla”.²³⁷ Tässä nousee esille koneellistumisen ja keksintöjen (=”insinööritaidot”) merkitys kansan kehitystason ilmentäjänä.



Kuva 16. Piirroskuva naisesta kuokkimassa peltoa. Oppikirjan kuvateksti kuuluu: ”Naiset tekevät kaiken työn pelloilla” (Mäkelä 1961, s. 73)

Joissakin oppikirjoissa maatalouden kerrotaan olevan kaskiviljelyä, jota harjoitetaan muuttamalla paikasta toiseen peltojen köyhdyttyä. Tässä kehitystason mittarina on lannoittamistaidon hallinta. Maanviljely on erotettu karjanhoidosta omaksi, elinkeinokseen. Karjanhoidon omana muotonaan on vielä erotettu paimentolaisuus. Maatalouteen sidottu karjanhoito on kehitystasomittarissa askeleen paimentolaisuutta ylempänä.

Toisaalta Rosberg ja Tolvanen kuvaavat Swasimaan maanviljelyksen ja karjanhoidon olevan *alkuperäisellä kannalla*”, millä ilmaisulla tarkoitettaneen nimenomaan kehittymättömyyttä. Kaikkein alhaisimpaan kehitystasoon kuuluvien elinkeinoksi on mainittu kerääjätalous.²³⁸

Maanviljelyskuvauksista löytyy joitakin positiiviseksikin tarkoitettuja kommentteja, kuten se, että viiniviljelyksen kerrotaan viime aikoina kehittyneen hyvin,²³⁹ tai että taimien istuttaminen on huolellista ja kehittynyttä.²⁴⁰

²³⁷ Hakalehto – Salmela 1960, s. 245.

²³⁸ Esim. Leiviskä 1926, s. 60.

	Maanviljelys, karjanhoito	Keräilyta- lous	Paimento- laisuus	Metsästys, kalastus	Teollisuus, jalostus ²⁴¹	Kaivostoi- minta	Kaupan- käynti	Toisen pal- veluksessa
1						X		
2	X	X			X	X	X	X
3	X							
4	X		X		X			
5	X			X				
6	X	X			X			
7	X			X				
8	X	X		X				
9	X				X			
10	X			X	X		X	
11	X							

Taulukko 2. Oppikirjoihin sisältyvät maininnat Afrikan mustan väestön elinkeinoista.

- 1) Hakalehto – Salmela 1940
- 2) Leiviskä 1949
- 3) Auer – Merikoski 1950
- 4) Rosberg – Tolvanen 1931
- 5) Mäkelä 1961
- 6) Leiviskä 1926
- 7) Hänninen 1938
- 8) Jotuni 1937
- 9) Aro 1925
- 10) Myrsky – Ulvinen 1960
- 11) Hakalehto – Salmela 1960

Afrikkalaisten kerrotaan myös työskentelevän eurooppalaisten perustamilla plantaaseilla työmiehinä.²⁴² Taulukkoon 2 on koottu kaikki maininnat Afrikan mustan väestön elinkeinoista, vaikka maininta koskisi vain tietyn valtion aluetta tai jopa yksittäistä yhteisöä. Mustan Afrikan elinkeinoista annettu kuva on hyvin kapea ja alkeellisimpiin elinkeinoihin painottunut. Vaikka oppikirjoissa luetellaankin Afrikan vientituotteita, jopa mainitaan maataloutta harjoitettavan myös vientitarpeisiin,²⁴³ vain harvoissa oppikirjoissa on eritelty vientiin tähtäävää tuotantoa, tai kuvailtu tuotantomenetelmiä tarkemmin. Sen sijaan maininta kuokka- ja kaskiviljelystä tai karjanhoidosta paimentolaisuutena on yleinen lähes kaikissa oppikirjoissa. Oppikirjoissa annetaan siten jokseenkin erikoinen kuva maanosasta, joka tuottaa vientituotteita kuokalla kuokkaviljelyllä ja paimento-

²³⁹ Hakalehto – Salmela 1940, s. 265.

²⁴⁰ Leiviskä 1949, s. 286.

²⁴¹ Tähän kuuluvat esim. suolankuivauslaitokset.

²⁴² Leiviskä 1949, s. 286.

laisuudella. Tietopuolisemmin vientimaataloudesta ovat kertoneet lähinnä Hakalehto ja Salmela, joiden oppikirjassa todetaan, että maapähkinöitä viljellään Afrikassa paljon vientiinkin. ”Niitä saa meilläkin ostaa halvalla”.²⁴⁴ Samojen kirjoittajien 20 vuotta uudemmassa oppikirjassa kerrotaan afrikkalaisesta maataloudesta opettaessaan, että maapähkinöitä ostetaan Suomeenkin lasten syötäväksi.²⁴⁵

Talousmaantiedon korostaminen näkyy eri oppikirjoissa eri tavoin. Auer – Merikosken oppikirjassa on oma lukunsa otsikolla ”Mitä Afrikasta saadaan?” Luvun keskeinen sisältö on siinä, että eurooppalaiset vievät Afrikkaan kristinuskkoa ja rakentavat sinne teitä ja rautateitä. Toisaalta korostetaan sitä, että Eurooppakaan ei tule omilla tuotteillaan toimeen, vaan se käyttää suunnattomat määrät myös Afrikan tuotteita. Näitä tuotteita on sitten lueteltu alueittain.²⁴⁶



Kuva 17. Kuva vientituotteiden lastauksesta. (Mäkelä 1960, s. 92)

Eräs maantiedon oppikirjoille tyypillinen piirre näyttää olevan pienten kuriositeettien, ”väriläiskien” viljely tekstin sisällä. Tällä tarkoitan yksittäisiä, ei tietopuolisuuden vuoksi niin tärkeitä, mut-

²⁴³ Leiviskä 1949, s. 287.

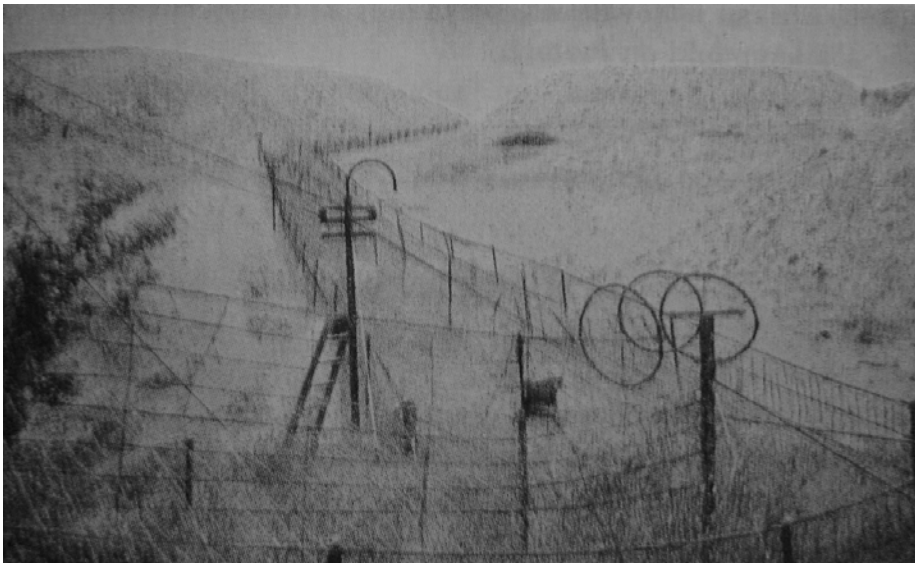
²⁴⁴ Hakalehto – Salmela 1940, s. 260.

²⁴⁵ Hakalehto – Salmela 1960, s. 245.

²⁴⁶ Auer – Merikoski 1950, s. 257–258.

ta eksoottisina²⁴⁷ erikoisuuksina mieleenpainuvia yksityiskohtia. Etelä-Afrikan yhdeksi tärkeäksi elinkeinoksi kerrotaan strutsinhoito kauniiden höyhenten saamiseksi.²⁴⁸

Teollisuuden ja kaivostoiminnan osalta useimmissa oppikirjoissa vain luetellaan Afrikan vientituotteita, kuten kulta ja timantit, mutta ei kerrota näiden liittyvän afrikkalaisten tyypillisiin elinkeinoihin. Teollisuuden osalta maininnat ovat muutenkin hyvin vähäisiä. Kuitenkin esimerkiksi Leiviskä puhuu ikivanhasta teollisuudesta. Samalla hän mainitsee rautaisten aseiden ja työkalujen valmistuksen olevan erinäisillä seuduilla melkoisen korkealle kehittynyttä.²⁴⁹



Kuva 18. Kuva Etelä-Afrikan timanttikentiltä. (Hakalehto – Salmela 1960, s. 247)

²⁴⁷ Eksoottisella tässä tarkoitetaan jotakin sellaista, mikä kyseisen ajan kouluikäiselle lapselle on voinut olla hyvinkin erikoista, vaikka se nykypäivän lapselle olisi arkipäiväistä.

²⁴⁸ Hakalehto – Salmela 1940, s. 266.

²⁴⁹ Leiviskä 1949, s. 287.



Kuva 19. ”Abessiniassakin tarvitaan postinkantajia. Heillä on halkaistu oksa, jonka rakoon kirje pannaan”. (Hakalehto – Salmela 1960, s. 243)

5.6 Kuvat ja kuvatekstit

Kuvantulkinnan lähtökohtana olen tässä tutkielmassa pitänyt seuraavaa ajatusta: Kuvitellaan oppikirja ilman kuvia. *Millaiset merkityssisällöt tällöin jäisivät puuttumaan?*

Tässä tutkielmassa esitetyt kuvat on kuvattu oppikirjojen sivuilta, mutta nykyaikainen kuvankäsittelytekniikka mahdollistaa kuvien muokkaamisen niin, että kuvat ovat tässä tarkempia ja suurempia kuin oppikirjoissa. Joitakin kuvia on käytetty useammissa oppikirjoissa. Näin on tehty varsinkin saman kirjoittajan eri vuosikymmenten kirjoissa. Kuva on tähän tutkielmaan kuvattu painoasultaan paremmasta vaihtoehdosta.

Vanhimmissa oppikirjoissa sisällönanalyysissä ei voi juurikaan antaa painoarvoa kuvitukselle, sillä kuvat ovat hyvin pieniä ja teknisesti epäselviä, ja ennen kaikkea kuvien käyttö tekstin tukena ei ole vielä kovin kehittynyttä. Varhaisimmissa oppikirjoissa kuvat ovat lähinnä niitä, joita on sattunut olemaan käytettävissä. Kuvien sisällöllinen anti on lähinnä siinä, että Afrikassa asuu mustaihoisia ihmisiä, jotka ovat muutenkin hieman erinäköisiä kuin eurooppalaiset. Kuvien antama informaatio on hyvin tiukasti stereotyyppinen. Vielä joissakin 1930-luvun oppikirjoissa kuvitus on epätarkkaa. 1950-luvulta lähtien kuvitukseen on kiinnitetty yhä enemmän huomiota ja

tällöin on kiinnitettävä myös sisällönanalyysissa huomiota kuvien vaikutukseen, erityisesti niiden kasvavaan symboliseen merkitykseen. 1960-luvun oppikirjoissa voidaan puhua jopa piiloviestinnästä, jota termiä Paasi on käyttänyt.²⁵⁰ Kulttuurintutkimuksen termeillä ilmaistuna piiloviestintä tarkoittaa symbolisen ja niin sanotun ”kolmannen merkityksen” korostettua asemaa informaatioarvoon verrattuna. Oppikirjojen kuvia ei ole enää tarkoitettukaan vain tiedollisen informaation lähteeksi, vaan kuvilla välitetään asenteellisesti suuntaavaa viestiä.

1960-luvulta alkaen kuvien valintaan on käytetty aivan erityistä huomiota ja kuvilla on usein korvattu sitä, mitä ei tekstissä ole mainittu. Sanallisella tekstillä ei koskaan pystytä ilmaisemaan niin paljon kuin yhdellä kuvalla. Tämän vuoksi runsas kuvien käyttö lisää tekstin informaationsisältöä, mutta tiedollisen annin lisäksi myös asenteellista vaikutusta. Toisaalta kuva on paljon sanallista tekstiä tehokkaampi ilmaisukeino, minkä oppikirjojen kirjoittajat näyttävät vähitellen oivaltaneen.

Tyypillinen kuvitus 1920-luvun oppikirjoissa on kuva afrikkalaiskylästä tai maja-asunnosta. Afrikkalaisten kuvauksen lisänä on usein käytetty sivuprofiilikuvaa, kuten alla oleva esimerkki Leiviskän oppikirjasta. Kuvat ovat hyvin pieniä, ja useimmiten piirroksia. Kuvien laadusta johtuen on paikoin jopa vaikea erottaa, onko kyseessä piirros vai valokuva.



Kuva 20. ”Neekerit”. (Leiviskä 1926, s. 59)

Tämäntyyppisten kuvien tarkoituksena on osoittaa oppilaalle, joka ei koskaan ole nähnyt musta- tai ihmistä, minkä näköinen ihminen on afrikkalainen. Tekstissä esitetyt ulkonäkökuvaukset yhdessä sivuprofiilikuvan kanssa korostavat eurooppalaisista eroavia ulkonäöllisiä ominaisuuksia.

²⁵⁰ Paasi 1984, s. 92.

sia. Tämä erottelu on voimakkainta vanhimmissa oppikirjoissa, johtuen 1800-luvun nationalismin ja rotuopin vaikutuksista. 1930-luvun jälkeen oppikirjat modernisoituvat siten, että aivan tiukin rotujen erottelu väistyy yhä enemmän piiloviestien suuntaan menevän asennekasvatuksen tieltä.

Saman kirjoittajan tai samojen kirjoittajien oppikirjojen välillä on merkittävä ero juuri kuvien käytössä. Parantunut painotekniikka sekä kuvien saatavuus valokuvauksen yleistyttyä on mahdollistanut aivan uudenlaisen oppikirjojen kuvittamisen. Samoin ovat jo aiemmin käytetyt kuvat uudemmissa kirjoissa painoasultaan selkeämpiä ja näin ollen paljon mielenkiintoisempaa katseltavaa. Kuvien parantumisen myötä myös kuvatestit ovat muuttuneet informatiivisemmiksi. Siinä, missä ennen mainittiin vain sivuprofiilikuvan alla vain ”neekeri”, on uudemmissa oppikirjoissa kerrottu paljon tarkemmin, mitä kuvissa on. Tällainen muutos on nähtävissä samankin kirjoittajan uudemman ja vanhemman oppikirjan välillä. Varhaisemmissa oppikirjoissa kuvatestit ovat yleensä lyhyitä ja usein asenteellisesti neutraaleja. Kuvien ja kuvatekstien piiloviestintää, symbolisen arvon korostamista on alettu harrastaa vasta myöhemmin. Kuvatestit ovat usein myös informaatioarvoltaan hyvin vähäisiä tapaan ”neekeri”.

Näyttäisi kuitenkin sille, että joissakin varhaisemmissakin oppikirjoissa on suorastaan nähty vai-vaa valittaessa oppikirjaan kuvia, jotka sopisivat tarkoitettuun asennekasvatukseen.²⁵¹ Kuvien ja niihin liittyvien kuvatekstien antama lisä tekstin sisällölle voi olla merkittävä ja visuaalinen lisä luettavalle tekstille auttaa tiettyjen piirteiden muistamisessa. Kuvat ikään kuin kommunikoivat lapsille verbaalisen tietoisuuden ulottumattomissa olevia, vallitsevassa kulttuurissa tärkeinä pidettyjä asioita.²⁵² Tästä hyvä esimerkki on tutkimusperinteessä usein käytetty kuva,²⁵³ jossa valkoinen mies seisoo kahden pienikasvuiseen kansaan kuuluvan miehen vieressä (kuva 6). Heidän vieressään on isokokoinen gorilla. Hakalehto – Salmelan oppikirjassa kuvateksti kuuluu: ”Gorilla, kääpiöitä ja eurooppalainen. Tässäpä on melkein ihmisen sukupuu! – Sukulaisia kaikki!”²⁵⁴ Kyseistä kuvaa on käytetty vielä 1960-luvulla, mikä osoittaa, että rotujen välinen välisen yhdenvertaisuuden käsitystä ei ole vielä sisällytetty edes maantiedon oppikirjoihin, vaikka maantiede on tärkein oppiaine kasvatettaessa kouluikäisiä lapsia ”maailmankansalaisiksi”. Nykyisin käytettävässä terminologiassa vastaava käsite lienee globalisaatiokasvatus.

²⁵¹ Ks. myös Knuuttila – Paasi (1995, s. 82), jotka toteavat, että asenteellisesti negatiivisesti suuntaavan kuva-aineiston käyttöönotto antaa olettaa, että on jopa nähty vaivaa etsittäessä muotoja, joissa tietty painotus on mahdollista saavuttaa.

²⁵² Kivinen ym. 1989, s. 37.

²⁵³ Esim. Paasi 1984, s. 92.



Kuva 21. ”Gorilla, kääpiöitä ja eurooppalainen. Tässäpä on melkein ihmisen sukupuu! – Sukulaisia kaikki!” (Hakalehto – Salmela 1960, s. 238)

Oppikirjakuvituksen symbolisen arvon tulkitseminen on tehtävä taiten syylistymättä ylitulkittamiseen. Kuvan 21 kaltaisissa kuvissa pelottavinta onkin se, että tällaisissa kuvissa jo pelkkä informaatioarvo on rasistinen. Gorillakuvan selvä viesti oppilaalle on osoittaa, että afrikkalaiset ovat kehityksessään lähempänä gorillaa kuin eurooppalaiset ihmiset. Ja koska ihminen voi alistaa eläimet valtansa alle, on kuva todiste siitä, että eurooppalainen voi alistaa kehitystasoltaan – ja siten myös arvoltaan – alempitasoiset afrikkalaiset. Kuvan symbolinen merkitys on siinä, että kuvassa kaikilla ihmisillä on käsissään aseensa, mikä korostaa samalla tavalla kuin kuvassa olevien ihmisten vaatteet kehitystasoa: eurooppalaisella on kehittynyt ampuma-ase, afrikkalaisilla itse valmistetut seipäät. Gorillalla ei ole muuta kuin suuresta koostaan johtuvat voimansa. Silti eurooppalainen on ”vahvin”, ja voi katsoa toisiin alaspäin.

²⁵⁴ Hakalehto – Salmela 1960, s. 238.

Oppikirjakuvituksen eräs genre ovat kuvat, joissa on samassa kuvassa afrikkalainen ja eurooppalainen ihminen. Kuva symboloi hyvin vahvasti vastakohtaisuutta, ”ero kuin mustalla ja valkoisella”, ”ero kuin yöllä ja päivällä”. Eroa vahvistaa vielä se, että afrikkalainen esiintyy hyvin vähäisesti pukeutuneena, eurooppalainen täysin suojaavissa vaatteissa. Tällaiset mustan ja valkoisen vastakohtaisuuskuvat puuttuvat täysin ajalta, jolloin käytettiin maalauksia ja piirroksia. Tämän tyyppiset kuvat yleistyvät vasta valokuvien myötä. Valokuvissa kuva voidaan lavastaa halutunlaiseksi esimerkiksi asettamalla samaan kuvaan afrikkalainen ja valkoihoinen ihminen. Heidät voidaan vielä asettaa tietynlaiseen asetelmaan, kuten gorillakuvassa eurooppalainen katsomaan alaspäin afrikkalaisia. Maalausten ja piirrosten asetelmissa ei tällaista ole käytetty. Maantiedon oppikirjoissa ei ole käytetty pilapiirroksia, jotka ovat tuttuja nykyaikaisissa historiankirjoissa. Onkin mielenkiintoista, että maalauksissa on pyritty realismiin,²⁵⁵ eikä osoiteta outoutta. Sen sijaan valokuvat aivan kuin osoittavat: ”Katsokaa, kuinka outoja he ovat!”.

Mustan ja valkoisen eroja korostavat valokuvat vahvistavat stereotyyppisiä käsityksiä rodullisista eroista. Kuvantulkinnan tutkimuksessa on osoitettu tämän tyyppistä vaikutusta vielä aivan lähihistoriasta. Benettonin mainoskuvituksen, jossa on käytetty samassa kuvassa ihonväriltään erilaisia malleja, on osoitettu nimenomaan *vahvistavan* rotuerojen stereotyyppisiä käsityksiä, vaikka kuvien tarkoituksena on ollut rasismia vähentäminen.²⁵⁶ Ideana on, että vaikka kuva esitettäisiin missä tahansa kontekstissa, huomio kiinnittyy ihmisten ulkonäölliseen erilaisuuteen, siis nimenomaan rodullisiin erityispiirteisiin. Tämän vuoksi oppikirjojen kuvitusta voidaan pitää varmasti stereotyyppisiä käsityksiä vahvistavana, koska ne ovat aikansa yleisesti hyväksytyn tieteellisen käsityksen mukaisia.

²⁵⁵ Kuvakokemuksen realismista ks. esim. Hietala 1993, s. 55.

²⁵⁶ Lury 2006, s. 261–262.



Kuva 22. Rodullisia stereotypioita ja ennakkoluuloja vahvistava kuva 1990-luvun käsityksen mukaan. (Seppänen 2005, s. 203)

Stereotyyppisissä kansanluonnekuvauksissa afrikkalaiset kuvataan tyypillisesti alkukantaisiksi. Joissakin oppikirjoissa vastaava viesti annetaan piilotetummin, niin sanottuna piiloviestinä. Oppikirjan tekstistä on saatettu rasistisimmat kommentit poistaa, mutta kuvissa ja kuvateksteissä on asenteellisesti suuntaavaa ainesta. Kuvat on valittu huolella niin, että ne toteuttavat tavoitteita. Esimerkkinä alla oleva kuva, jossa on sinänsä nykyaikaisesti pukeutuneita, kehittyneitä soittimia soittavia Liberian armeijan soittokunnan sotilaita. Kuvan informaatioarvo on siis asenteellisesti neutraali. Kuvan itsensä symboliarvokin on neutraali. Sen sijaan tarkasteltaessa kuvaa ja kuvatekstiä yhdessä peilaten niitä aiempiin stereotyyppisiin kansanluonnekäsitteisiin, kuva tässä kontekstissa tuottaa eräänlaisen kansanluonnekuvauksen. Kuvatekstissä nimittäin viitataan stereotyyppisiin kansanluonnekuvauksiin, joissa afrikkalaisten ominaisuudeksi mainitaan mieltymys musiikkiin ja soittamiseen. Perinteisissä kansanluonnekuvauksissa musiikki, soittaminen ja tanssiminen yhdistettiin lapsellisuuteen. Vertauskohteena kun oli suomalaisten kansanluonne, johon kuului jäykkyys, vakavuus, jopa ilottomuus. Niinpä seuraava kuva Liberian armeijan sotilaita liittämään ajatukset perinteiseen lapselliseen soitannosta ja tanssimisesta pitämiseen, vaikka kuvassa onkin nykyaikaisia soittimia ja ihmiset ovat pukeutuneet nykyaikaiseen vaatetukseen.

Kuvan valintaan on taasen kiinnitettävä huomiota. Miksi oppikirjaan on valittu kuva afrikkalaisesta sotilassoittokunnasta? Onhan suomessakin sotilassoittokuntia, eikä siitä tehdä päätelmää, että suomalaiset pitävät musiikista. Mikä on tämän kuvan informaatioarvo? Onko kuvan viesti siinä, että Liberian vapautettujen orjien jälkeläiset saavat vapaasti toteuttaa mieltymyksiään, eli harrastaa musiikkia? Kuva on otettu niin, että ilman kuvatekstiä voisi kuvassa luulla olevan pikemminkin karnevaalitunnelman kuin sotilaallisesti järjestäytynyt armeijan soittokunta. Onko

tässäkin kuvassa kuitenkin kysymys viittaamisesta ”iloiseen soitantoon” ja ”meluaviin leikkeihin”? Kuvassahan näkyy vain kovaäänisiä torvisoittimia.



Kuva 23. ”Neekerit pitävät musiikista. Tässä Liberian armeijan soittokunta toimessaan”. (Mäkelä 1960, s. 96)

Tutkimusajanjakson loppupään oppikirjoissa kuviin sisällytetty piiloviestintä on tehty paikoin hyvinkin näkyväksi. Valitut kuvat saattavat olla informaatioarvoltaan aivan asiallisia, mutta kuvatekstillä kuvan viesti muutetaan hyvin asenteelliseksi, jopa rasistiseksi. Vuodelta 1960 oleva Myrsky – Ulvisen oppikirja käyttää hyvin runsasta kuvitusta. Lähes jokaisella sivulla on vähintään yksi kuva, useimmilla sivuilla on valokuvan lisäksi piirroksia. Tällöin kuvien ja kuvatekstien osuus oppikirjan antamasta tietomäärästä ja samalla myös asennekasvatuksesta on varsin suuri. Myrsky ja Ulvinen ovat sisällyttäneet Afrikka-osuuteen useita piiloviestintää sisältäviä kuvia. Esimerkki asiallisesta kuvasta, johon on liitetty rasistinen kuvateksti, on kuva, jossa afrikkalaisäiti pesee lastaan. Kuvatekstissä sanotaan huutomerkillä kommenttia korostaen: ”Tarkoin on äiti oman pojunsa saippuoinut – mutta valkoista kohtaa ihosta ei sittenkään löydy!”²⁵⁷

²⁵⁷ Myrsky – Ulvinen 1960, s. 76.



Kuva 24. ”Tarkoin on äiti oman pojunsa saippuoinut – mutta valkoista kohtaa ihosta ei sittenkään löydy!” (Myrsky – Ulvinen 1960, s. 76)

Ehkä kuvateksti on tarkoitettu eräänlaiseksi huumoriksi, lukijan piristykseksi, mutta mikäli tämä on tarkoitus, valittu kuvateksti osoittaa, että afrikkalaisten kustannuksella on lupa jopa oppikirjassa vitsailla. Miksi tämä kuva on valittu oppikirjana mukaan? Kuvan informaatioarvo sisältää viestin siitä, että afrikkalaisäidit pesevät lapsiaan pesuvadissa saippualla. Vuonna 1960 moni suomalaislapsi pestiin saippualla pesuvadissa. Symboliarvoltaan kuva 24 on hyvin suora viittaus ”mutakuono”-symboliikkaan (ks. luku 2.3). Musta ihonväri on jotain, mistä pitäisi päästä eroon, pyrkiä valkoihoiseksi. Tässä yhteydessä voidaankin puhua jopa kuvan metaforasta, joka viittaa likaiseen, mutaiseen ihoon. Peseytyminen, siisteys on oppikirjoissa mielletty erääksi sivistyneiden elintapojen mittariksi. Musta ihonväri ei kuitenkaan lähde pois edes pesemällä. Viesti on hyvin samansuuntainen kuin varhaisimpien oppikirjojen kommentit siitä, että afrikkalaiset eivät tahdo opettamallakaan oppia edes kristinuskon vähäisimpiä alkeita. Ettei opettamallakaan opi, eikä pesemäläkään parane. Kuvaa katsoessa voisi ajatella hyvin toisentyypistäkin kuvatekstiä. Kuvatekstissä voitaisiin kertoa esimerkiksi siitä, että vaikka kuivuuden vaivaamilla alueilla juomavesikin on kannettava pitkien matkojen takaa, huolehtivat afrikkalaiset niin hyvin puhtaudestaan, että pesivät lapsensa vedellä ja saippualla – kuten Suomessakin tehdään. Koska valitulla kuvatekstillä ei tässä ole hyödynnetty mitään tiedonjaollista antia, voidaan valittua kuvan ja kuvatekstin yhdistelmää pitää vain tarkoituksellisenä rasismina.

Kuva 24 on valittu tähän tarkemman analyysin kohteeksi, koska se osoittaa, kuinka oppikirjoissa kuvan symboliarvo riippuu siitä, missä kontekstissa ne esitetään. Kuva itsessään symboloi lähinnä puhtautta ja lapsen hoivaamista. Sen sijaan ajan oppikirjan asenneilmapiiri ja valittu kuvateksti tekevät kuvasta symbolisesti rasistisen. Tämä sama kuva voisi aivan hyvin esiintyä 2000-luvun oppikirjassa erilaisella kuvatekstillä ja symboloida tuolloin aivan erilaisia asioita. Kuvan symboliarvo riippuu siis esittämiskontekstista, joka tässä riippuu paljolti aikansa arvoista ja käsityksistä. Varsinkin kuvan metaforamerkitys riippuu täysin siitä, millaiseen sanalliseen tekstiin se on liitetty.

Toinen esimerkki kuvatekstien rasistisuudesta on kuva, jossa afrikkalaismies tulee ulos rakennuksesta. Kuvan valintaan on käytetty vaivaa, eikä kirjoittajan kuvatekstiä voida pitää edes piiloviestinä, niin suoran päivittelevä alla esitetty kuvateksti on.



Kuva 25. ”Ovesta tässä kuljetaan eikä ikkunasta! Hankalalta tuollainen näyttää, mutta kenties on sittenkin jollakin tavalla käytännön vaatimaa.” (Myrsky – Ulvinen 1960, s. 88)

Päivitteleville kuvateksteille on tyypillistä, että ne eivät sisällä mitään tiedollista. Yllä oleva näyte on hyvä esimerkki kuvatekstistä, jossa oppikirjan kirjoittaja vain päivittelee kuvassa olevan toiminnan tarkoitusta, eikä ole vaivautunutkaan selvittämään kuvan todellista sisältöä tai informaa-

tiota. Tyyllilaji poikkeaa merkittävästi aiemmasta tavasta joko vain lyhyesti toteaa, mitä kuvassa on tai antaa lyhyt, asiallinen selitys kuvan omituisuuksille, kuten alla olevassa kuvatekstissä.



Kuva 26. Kuvateksti 1920-luvulta. Kuvatekstissä selitetään asiallisesti kuvassa oleva ”omituisuus”, miesten palmikot.

On jokseenkin kummallista, miksi hyvin erikoisia kuvia on nimenomaan *oppikirjoihin* valittu, ellei sitten juuri asennekasvatuksen vuoksi. Kuviin ja kuvateksteihin piilotettujen viestien avulla on mahdollista esittää sellaistaakin, mitä ei tekstissä suoraan haluta sanallisesti kirjoittaa. Esimerkiksi kuvaa 25 ei ole valittu sen vuoksi, että se olisi edustava kuva tyypillisestä afrikkalaisesta asumuksesta. Tarkoituksena lienee enemmänkin ollut esittää erikoisuuksia, kummallisuuksia, joita vieraalta mantereelta löytyy.

Tutkimusajanjakson oppikirjojen kuvituksessa toistuvat samat teemat kirjasta toiseen. Ihmisiä sisältävissä kuvissa on kuitenkin havaittavissa jonkinlaista tyylin muuttumista ajan kuluessa. Vanhimmissa oppikirjoissa ihmiset on esitetty joko sivuprofiilikuvina, kuin kasvion sivuilla tunnistamista helpottavina kuvina kasveista. Nämä kuvat liittyvät stereotyyppiseen ulkonäkökuvaukseen.

Toinen varhaisimpien oppikirjojen teema ihmisten kuvauksessa on kyläyhteisö, jossa ihmisiä on ulkona rakentamassa majaa, laittamassa ruokaa tai ehkä katsomassa poppamiehen tanssia. Kuvateksti on tämän tyyppisissä kuvissa usein lyhykäisyydessään: ”Afrikkalainen kylä”, tai: ”Neeke-reitä majan teossa”. Sodan jälkeen kirjoihin alkaa ilmestyä valokuvatekniikan kehittymisen myötä yhä enemmän valokuvia entisten piirrosten tilalle. Valokuvissa on tyypillisesti poseeraavia ihmisiä, jotka eivät ole tekemässä mitään erityistä. Tämä voi hyvinkin johtua aikansa valokuvaustekniikasta, joka edellytti kuvattavan kohteen pysymistä paikallaan. Sotaa edeltävältä ajalta olevissa oppikirjoissa toistuvia teemoja kuvituksessa ovat ihmisten ulkonäkö, asumukset ja asuminen ja kyläyhteisöt.



Kuva 27. Tyypillinen piirroskuva varhaisimmista oppikirjoista. Kuvassa esitetään ihmisten ulkonäköä ja asumuksia. Kuvassa näkyy myös useita majoja, joten kuva toistaa teemaa kyläyhteisön esittämisestä. (Hänninen 1938, s. 247)

Varhaisimpien oppikirjojen kuvat ovat hyvin samantyyppisiä kuin opetuksen oheismateriaalina käytetyt kuvataulut. Nämä ovat aikansa teknisten mahdollisuuksien rajoissa tehtyjä, nimenomaan pedagogisia tarkoituksia varten suunniteltuja maalauksia. Maalaukset mahdollistavat esitettäväksi juuri sen ja vain sen mitä halutaan. Kuvatekstit ovat hyvin kaavamaisia. Maalauksen olennainen ero valokuvaan on niiden reaalisuudessa. Maalauksen ei oletetakaan olevan reaalinen, todennukainen kuva. Sen sijaan kouluikäinen lapsi voi hyvinkin olettaa valokuvan olevan ”totta”. Oppikirjoissa käytetyt maalaukset on tehty kuvaamaan usein esimerkiksi afrikkalaiskylää. Maalauksissa ei ole samanlaisia symbolisia merkityksiä kuin valokuvissa, joihin on sijoitettu vierek-

käin valkoihoinen eurooppalainen ja alkukantaisesti pukeutunut afrikkalainen. Tässä mielessä maalausten tarkoitus kohdistuu enemmän informaatioarvoon, kun taas valokuvissa korostuu enemmän symbolinen merkitys.

Myöhemmässä valokuvien käytössä näkyy piirteitä siitä, että kirjan tekijät ovat valinneet rajallista kuvajoukosta käyttöönsä sopivimmat ja itse laatineet kuvatekstit. Oppikirjojen kuvituksessa olennainen ero median kuvaviesteihin on siinä, että kuvia ei oteta – tai ei ainakaan tutkimusajanjaksolla otettu – oppikirjaa varten, vaan kuvat on valittu muuhun tarkoitukseen otetuista kuvista. Mediassa kuvattava kohde, tausta ja rajaukset tehdään halutun viestin aikaansaamiseksi. oppikirjoissa kirjoittaja valitsee tarkoituksiinsa sopivat kuvat ja muokkaa kuvien informaatioarvoa kirjoittamallaan kuvatekstillä.



Kuva 28. Leiviskän käyttämä kuva, joka edustaa kuvatyyppeä, jossa on kuvattu paikallaan olevia ihmisiä ilman, että he tekisivät jotain. (Leiviskä 1926, s. 60)

Varhaisimpien oppikirjojen vähät valokuvat esittävät pysähtyneitä tilanteita, mutta asiallisilla kuvateksteillä varustettuina ovat jopa vähemmän rasistisia kuin esimerkiksi 1960-luvun oppikirjojen kuvat. Vanhimmissa oppikirjoissa eräs usein toistuva kuvateema on afrikkalaissoturit. Useissa oppikirjoissa on kuva sotamaalauksin koristautuneista miehistä aseineen. Myös nämä kuvat ovat edellä esitetyn tyyppisiä ”potretti”-kuvia. Sotureiden kuvia on valikoitu useisiin oppikirjoihin mahdollisesti sen vuoksi, että kuvissa näkyvä kulttuuri on hyvin vastakohtaista euroop-

palaiselle sotilaskulttuurille. Afrikkalaissoturit osoittavat hurjaa alkukantaisuutta keihäineen ja kilpineen, lähes alastomina, mutta monenlaisia sotamaalauksin koristeltuina. Alla olevassa kuvassa, jossa esitetään sotamaalauksin koristautuneita kikuju-sotilaita, on kiinnitettävä huomiota kuvatekstiin. Kuvatekstissä ei käytetä termiä neekeri, vaan annetaan viite siitä, että afrikkalaisia on useita erilaisia kansoja, erilaisia kulttuureja ja kuvassa vain yhden yhteisön edustajia.



Kuva 29. ”Kikuju-sotilaita Keniassa” (Rosberg – Tolvanen 1931, s. 294)

Vasta myöhemmin, 1950- ja 60-luvuilla valokuvat ovat enemmän esittäviä, ja niissä olevat ihmiset on kuvattu tekemässä jotakin. Näissä tekemistä esittävissä kuvissa teemoina toistuvat esimerkiksi alkeellinen maanviljely ja ruuanlaitto, kuten myös koulut. Edelleen taustalla kuvissa on usein kylä asumuksineen.



Kuva 30. ”Afrikkalainen koulu”. (Auer – Merikoski 1950, s. 253)



Kuva 31. Oppikirjan kuvateksti: ”Mitä naiset tekevät? Kuvaile asuntoa!” (Mäkelä 1961, s. 76)

Valokuvat, joissa ihmiset suorittavat päivittäisiä askareitaan afrikkalaisessa kylässä, ovat vastavia kuin nykyaikaisissa oppikirjoissa. Ne ovat yleistyksiä tyypillisestä afrikkalaisesta elämästä. Kaikki kuvat eivät ole asenteellisia tai rasistisia. Osa vanhojenkin oppikirjojen kuvista on informatiivisia myös nykymittapuun mukaan. Enemmänkin kysymys on siitä, millainen kuvateksti asialliselle kuvalle on kirjoitettu ja missä kontekstissa kuva esitetään.

6 TULOSTEN TARKASTELU

Millainen merkitys onkaan sillä, että joissakin oppikirjoissa ihmisrotuja kuvataan yleisillä tunnusmerkeillä aivan kuin kasviossa, jossa opetetaan kasvien tunnistamista: kahvinruskea iho, litteä nenäntyvi, ulkonevat huulet, kähärä, villamainen tukka, iloinen, lapsellinen, eivät ole tehneet suuria keksintöjä; kun taas vanhemmissa oppikirjoissa on hyvinkin vaikuttavia matkakertomuksia tai fiktiivisiä kuvauksia, joihin oppilaan on helppo ajatuksissaan sulautua mukaan? Asenteellisesti suuntaavia ihmiskäsityksiä voidaan varmasti luoda molemmilla tavoilla.

Verrattaessa oppikirjojen Afrikka-osuuden sisältöjä aikansa tieteeseen huomataan, että oppikirjojen tietosisältö on hyvin seurannut tiedettä. Tämä toki johtuu siitä, että tietosanakirjojen ja maantieteellisten tietokirjojen kirjoittajat olivat samoja kuin kouluoppikirjojen kirjoittajat. Sen sijaan kouluoppikirjoissa on käytetty yliyksinkertaistuksia ja fiktiota, jotka ovat omiaan luomaan mielikuvituksellista kuvaa ”outoudesta” ja vieraudesta. Oppikirjoihin on myös sisällytetty, aikakaustain vaihtelevasti, asenteellisesti suuntaavaa ainesta. Asenteellisesti suuntaavan aineksen tausta näyttäisi olevan peräisin yhteiskuntapolitiikan tasolla asetetuista tavoitteista, jotka kiteytyvät opetussuunnitelmakomiteoiden mietinnöissä. Oppikirjojen kirjoittajat ovat tätä ohjeistusta tarkoin noudattaneet ja omaksuneet asenteelliset kasvatustavoitteet.

Ajan tieteellinen käsitys nojasi ihmisrotujen erotteluun ja ympäristödeterministisistä syistä muovautuneisiin kansanluonteisiin. Oppikirjoissa kansanluonteita esitetään standardiaineistona lähes minkä tahansa valtion väestöstä. Kansanluonneluovauksia on oppikirjoissa esitetty jopa niinkin epäyhtenäisestä kansasta kuin ”jenkit”, mikä osoittaa, että kansanluonnekäsityksiä on pidetty olennaisena osana kansan identiteettiä, ehkä jopa kansallisvaltion yhtenä perusedellytyksistä. Kansanluonnekäsitys on seuraus kansan yhteenkuuluvuuden tunteesta. Stereotyyppisiä kansanluonnekuvauksia ei kuitenkaan ollut kaikissa oppikirjoissa. Jo 1930-luvulla oli oppikirjoja, joissa kansanluonnekuvauksia ei yksinkertaisesti ollut. Tämä on osoitus siitä, että kansanluonnekäsitteen tieteellisyydestä ei tuonakaan aikana oltu maantieteilijöiden keskuudessa yksimielisiä. Tällä on suora vaikutus oppikirjojen antamaan asennekasvatukseen, sillä osa suomalaisista koululaisista on opiskellut maantietoa ilman stereotyyppisiä kansanluonnekuvauksia, kun osalle ne on esitetty oppikirjojen sisältämänä faktana.

Vanhempiin oppikirjoihin verrattuna 1960-luvun kirjoissa on enemmän pyritty selittämään rodullisia ominaispiirteitä ympäristöoloilla ja sopeutumisella alueen ilmastoon. Tällä on jossakin mää-

rin korvattu aiempia ihmetteleviä, ehkä negatiivissävytteisiäkin ilmauksia. Vanhimmat oppikirjat näyttäytyvät rasistisina lähinnä tietämättömyyttään. Vanhimpien oppikirjojen tavoitteena on tiedon jakaminen, kansan sivistäminen. Tiedollisen puolen todenmukaisuutta ei aina ole varmennettu, vaan kirjat on hyvin pitkälti kirjoitettu aiempien, ehkä ulkomaistenkin mallien mukaan.

Tutkimusajanjakson oppikirjat pohjautuvat maantieteen tutkimustraditiossa kolonialistiseen, Eurooppa-keskeiseen tutkimukseen. Oppikirjoissa ei ole nähtävissä Afrikka-keskeistä lähestymistapaa ollenkaan. Vanhimmat oppikirjat eivät ole kauttaaltaan asenteellisesti rasistisia, vaan esittävät vieraimpien kansojen vieraille tuntuja tapoja ja kulttuureita paikoin hyvinkin asiallisesti. Näihin oppikirjoihin on kuitenkin otettu kuin leikkeinä muualta esimerkeiksi stereotyyppisiä kansanluonnekuvauksia. Kuten jo luvussa 2.3 todettiin, tiedon puute korvattiin stereotyyppisillä käsityksillä. Esimerkiksi Leiviskä on ottanut voimakkaan rasistiset kansanluonnekuvaukset petiittikappaleina muun tekstin syventäväksi osaksi, vaikka Leiviskän yleinen kirjoitustyyli ei viestikään asenteellista rasismia. 1950-luvulta lähtien tiedollista ainesta on päivitetty ja vanhimmat tietämättömyyteen perustuvat stereotyyppiset ilmaukset alkavat vähitellen poistua. Sen sijaan tilalle tulee tarkoituksellisen selvä pilkallinen rasismi, jota käytetään erityisesti kuvissa ja kuvateksteissä.

Oppikirjoissa on pyritty hyvinkin suoraviivaisesti johtamaan ihmisten menestyminen, rikastuminen ja sivistystason saavuttaminen synnynnäisistä kansanluonnepiirteistä johtuvaksi. Afrikkalaisten elintapoja on ihmetelty ja luotu heistä kuva alkukantaisina ja tyhminä, ehkä myös laiskoina. Alkukantaisten elintapojen on osoitettu todistavan afrikkalaisten kyvyttömyyttä kohottaa sivistystasoaan ja näin ollen myöskään rikastumaan. Mielenkiintoista onkin, että kaikkien kansojen kohdalla alkukantaisuus ja villit elintavat eivät kuitenkaan ole oppikirjojen kirjoittajien käsitysten mukaan olleet este sivistymiselle, jos kansanluonteeseen kuuluu älykkyyteen viittaavia ominaisuuksia. Esimerkiksi suhtautuminen Pohjois-Amerikan väestöön poikkeaa suhtautumisesta afrikkalaisiin. Hänninen kuvaa Pohjois-Amerikan intiaaneja luonteeltaan viekkaiksi, älykkäiksi ja rohkeiksi. Vaikka sama kuvaus sisältääkin kuvauksia intiaanien raakuuksista, kuten ihmisuhreista ja ihmisten nylkemisistä sekä uudisasukkaiden kotien polttamisista ja ryöstämisistä, päättyy kuvaus kuitenkin toteamukseen, että monet intiaanit ovat saavuttaneet kouluissa korkean sivistyksen.²⁵⁸

²⁵⁸ Hänninen 1938, s. 257.

Laajemmin vertailuna eri kansojen välillä voidaan todeta, että oppikirjojen välillä on toki pientä vaihtelua sen suhteen, miten kukakin kirjoittaja suhtautuu tiettyyn kansaan. Yleiskuva on kuitenkin verraten yhtenäinen ja voidaan sanoa, että oppikirjojen tutkimusajanjakson asenteelliseen kansainvälisyyskasvatukseen kuului tiettyjen kansojen ylistäminen ja tiettyjen vähättely, jopa pilkkaaminen. Saksalaisiin on koko tutkimusajanjakson ajan suhteuduttu hyvin arvostavasti, eikä tätä saksalaismyönteistä kuvaa himmentänyt edes toinen maailmansota. Kiinalaiset ja Japanilaiset ovat vanhimmissa oppikirjoissa kaukaisia, hyvin vieraita kansoja, mutta vähitellen heidän aletaan ottaa vakavana ”keltaisena uhkana” eurooppalaiselle työvoimalle. Tällaisen uhan edessä ei enää voida käyttää ainoastaan negatiivisia kuvauksia, vaan menestykselle on löydettävä myös selityksiä, joista suomalaisetkin oppilaat voisivat ottaa opikseen.

Suhtautuminen afrikkalaisiin muuttuu tutkimusajanjakson aikana. Varhaisimmista matkakertomuksiin ja ulkomaisten oppikirjojen malleihin perustuvista kuvauksista, joilla ei ole juurikaan tiedollista pohjaa, siirrytään vähitellen tarkoituksellisen asenteellisiin ilmauksiin. Varhaisimpien kirjojen rasismien syynä näyttäisi olevan pikemminkin tietämättömyys kuin varsinainen tarkoituksellisuus. Sen sijaan Suomen nousukaudella sotien jälkeen afrikkalaisiin suhtaudutaan korostetun rasistisesti.

Kansojen eriarvoisuus on tutkimusajanjakson oppikirjoissa itsestäänselvyys. Eriarvostaminen näkyy usein enemmänkin ”rivien välistä”, mutta siellä täällä kommentit ovat hyvinkin suoria, kuten Aron kirjassa viime vuosisadan alusta (1925, mutta ensimmäinen painos 1908):

”Saksalaiset ovat uutteraa ja voimakasta kansaa, joka kykenee menestyksellä kilpailemaan minkä muun kansan kanssa tahansa.”²⁵⁹

Kuvauksissa toistuvat teemat kertovat siitä, mitä seikkoja on 1920 – 1960-lukujen Suomessa pidetty sivistys- ja kehitystason mittareina. Kuokkaviljely näyttäisi olevan yksi osoitus Afrikan kehittymättömyydestä. Maatalousvaltaisen Suomen koululaiselle viljelytavan vertaaminen kotimaisiin menetelmiin on ollut osoitus kehitystasosta. Samoin asuinrakennusten kuvaaminen majoiksi on omiaan luomaan kuvaa kehittymättömyydestä, jopa rakennustaidon puutteesta. Vertauskohtana Suomalaisten talvenkestävät talot. Pukeutumisen vähäisyys on joissakin oppikirjoissa selitetty kuumasta ilmanalasta johtuvaksi, mutta paikoin jätetään tilaa mielikuvalle sivistymättömyydestä, jopa epäsiiveellisestä pukeutumisesta. Tätä korostavat useisiin kirjoihin valitut kuvat

²⁵⁹ Aro 1925, s. 103.

lähes alastomista ihmisistä. Kontrasti ajan muuhun kuvalliseen mediaan lienee paljon jyrkempi kuin nykypäivän Suomessa.

Eräs mielenkiintoinen kansanluonteen osatekijä, jota on useissa oppikirjoissa korostettu, on naisten ja miesten välinen työnjako. On vaikea välttyä pitämästä jopa kaksinaismoralistisena tuota oppikirjan kirjoittajien mieltymystä kuvata Afrikkalaismiehiä ”vain” metsästelijöiksi²⁶⁰, jotka jättävät peltotyöt kokonaan naisten tehtäväksi. Tuskinpa ajatus tasa-arvoisesta työnjaosta sukupuolten välillä on ollut vielä kovin kirkas tutkimusajanjakson Suomessa. Kuitenkin tämä työnjako on esitetty hyvin merkittävänä afrikkalaisen kansanluonteen osana, sillä Suomessa juuri nimenomaan peltotyöt ovat kuuluneet miehille ja ovat ahkeruuden ja työmoraalin mitta. Jos afrikkalaismies ”vain metsästelee”, hän on ilmiselvästi laiska. Kuka nyt teettäisi peltotyöt naisilla, varsinkin, kun käytössä ei ole kuin kuokka! Tasa-arvokysymyksiä on nostettu oppilaitten pohdittaviksi monissa muissakin oppikirjoissa. Esimerkiksi Hakalehto ja Salmela ovat esittäneet oppilaalle kysymyksen: ”Minkälainen on naisen asema muhamettalaisissa maissa?”²⁶¹

Samaa tasa-arvoajattelua (ei tosin tässä sukupuolten, vaan yleensäkin ihmisten välistä) ilmentää edellä mainittujen kirjoittajine huomio Intiasta, josta he toteavat, että kastijako on Intian suurimpia epäkohtia ja se aiheuttaa paljon onnettomuutta ja kurjuutta.²⁶² Vaikka useimmat oppikirjat ottavat hyvin vaisusti kantaa eriarvoisuuskysymyksiin, johtuen taustalla olevasta rotujaotteluteoriasta, johon vielä tutkimusajanjakson alkupuolella yleisesti uskottiin, on afrikkalaistenkin eriarvoisesta kohtelusta joitakin esimerkkejä. Esimerkiksi Leiviskä on todennut Belgian siirtomaavallan aikaisesta Kongon tilanteesta, että valtionhallinto harjoitti alueen päätuotteiden ryöstömäistä ottoa ja samalla afrikkalaisten mielivaltaista sortoa.²⁶³ Edellisestä poiketen on kuitenkin huomattava, että metsästyksen on liitetty toisinaan myös positiivisia mainintoja. Esimerkiksi Hänninen kertoo afrikkalaisten olevan taitavia metsästäjiä, koska he pystyvät kaatamaan jopa norsuja ja virtahepoja.²⁶⁴

Kausaalisuussuhteita on oppikirjoissa kerrottu, mutta joskus tiedot vaikuttavat pikemminkin virheellisille tai olennaisesti harhaanjohtaville. Hänninen kertoo englannin kielen laajan levinnei-

²⁶⁰ Termiä ”metsästely” käyttää mm. Mäkelä 1961, s. 72.

²⁶¹ Hakalehto – Salmela 1960, s. 219.

²⁶² Hakalehto – Salmela 1960, s. 221.

²⁶³ Leiviskä 1949, s. 299.

²⁶⁴ Hänninen 1938, s. 245.

syyden syyksi sen, että kieli on tunnettu lyhydestään ja täsmällisyydestään.²⁶⁵ Siirtomaaisännän osuutta kielen pakkolevittämiseen ei mainita.

Uskonnonharjoittamista koskevia kuvauksia voidaan pitää myös tärkeänä osana kansanluonnekuvan luomisessa. On muistettava, että tutkimusajanjakson Suomessa uskonnon merkitys oli hyvin suuri. Tätä korostettiin myös opetussuunnitelmissa. Tutkituissa oppikirjoissa on hyvin tyypillisesti korostettu luterilaisen uskonnon merkitystä kansansivistyksen luoja. Tämän vuoksi kuvaukset poppamiehistä tai henkien ja esineiden palvonnasta on esitetty korostetun asenteellisesti. On kuin tällä tahdottaisiin osoittaa, että luonnonuskonnot ovat osoitus sivistyksen, ehkä jopa älynlahjojen puutteesta. Sivistynyt, älykäs ihminen ei voi uskoa henkiin!

Useimmille oppikirjojen kirjoittajille on ollut tyypillistä käyttää vieraimpien kansojen, kuten juuri Afrikan kansojen kuvaamisessa adjektiivia ”omituinen”. Outous, omituisuus on liitetty niin ulkonäköön kuin rituaaliseen käyttäytymiseenkin, jopa puheeseen tai sivistyneiden kansojen perinteisiin tapoihin. Omituisuuden mittapuuna on käsitys itsestä, ”meistä”. Toiseus nähdään omituisuutena, poikkeavana, negatiivisessa mielessä vieraana. Niin pukeutumisen kuin ulkonäönkin osalta outouden vertailukohtana on eurooppalainen sivistys. Ulkonäkö on sitä oudompi, mitä kauempana se on eurooppalaisesta pukeutumisesta. Omituisuutta ei useinkaan ole yritettykään selittää ympäristötekijöillä. Jos ympäristödeterministinen selitys on ollut löydettävissä, ei outoutta ole korostettu, vain selitetty erilaisuuden syy. Negatiivissävytteinen ulkonäkökuvaus, jossa käytetään jostakin ulkonäöllisestä piirteestä esimerkiksi ilmausta ”outo”, on omiaan muodostamaan kuvaa ihmisestä, jonka täytyy olla luonteeltaan ja ehkä älykkyydeltäänkin eurooppalaista (suomalaista) alemmalla tasolla.

Outouden käsitettä ei ainakaan suorasti voida liittää kulttuurinationalistisiin tavoitteisiin, vain pikemminkin kyse on ajan suomalaisesta minäkuvasta ja suhtautumisesta vieraisiin maihin. Näkökulma on hyvin etnosentrinen. Taustalla on käsitys siitä, että ”meidän oma” on hyvä ja erilainen on huono, omituinen. Opetussuunnitelmien kehittyessä toki kehoitettiin oppikirjojen kirjoittajia antamaan oppilaalle käsitys siitä, kuinka hyvin asiat kotimaassa ovat, jotta koululaiset oppisivat arvostamaan kotimaatansa. Näin toiseuden vieroksuminen toimi asennekasvatuksen välineenä, ja sellaisenaan se voitiin liittää maantieteen oppikirjojen ihmiskuvauksissa melkein pä mihin tahansa.

²⁶⁵ Hänninen 1938, s. 193.

Tämä tutkielma antaa viitteitä siitä, että oppikirjojen tavoite esittää asiat tiivistetysti ja lapsen ymmärrystasolle sopivasti tuottaa helposti yliyksinkertaistuksia ja stereotypioita, jotka ovat omiaan luomaan kansanluonnekäsityksen tyyppejä koko kansaa tai rotua koskevia yleistyksiä. Tämä ongelma ei välttämättä ole poistunut peruskoulu-uudistuksen myötä, joten mielenkiintoista jatko-tutkimuksen aihe voisi olla vastaavat tutkimuksen toteuttaminen peruskoulun oppikirjoilla.

Tutkielman lähtökohtana oli hieman aiemmasta tutkimuksesta poikkeava näkökulma, jossa vertailukontekstiksi otettiin Suomen yhteiskunnallinen tilanne, erityisesti valtiovallan (jota edustavat tutkielman aineistossa lähinnä komiteamietinnöt) taholta tuleva tavoite väestön sivistämiseen. Opetussuunnitelmilla oli olennainen merkitys välitettäessä yhteiskuntapoliittisella tasolla asetettuja tavoitteita oppikirjoihin. Vanhemmissa opetussuunnitelmissa ei juurikaan kiinnitetty huomiota asennekasvatukseen, vaan opetussuunnitelmat käsittelivät lähinnä ulkoisia seikkoja, kuten tekstin luettavuutta, ja muistamista helpottavia tekijöitä. Sodanjälkeisen Suomen elinkeinorakenteen muutos vaikutti siihen, millaisessa valossa vieraat maat nähtiin. Vieraiden kansojen esittelyyn opetussuunnitelmatasolla annettiin ohjeistusta vasta vuoden 1952 komiteamietinnössä, jossa oppikirjojen ohjenuoraksi annettiin kirjoittaa oppikirjat sisällöltään niin, ”että oppilaat oudoissakin elämäntavoissa näkevät eriskummallisuuden sijasta luonnonsuhteista johtuvia välttämättömyyksiä”.²⁶⁶ Muuta vierauteen suhtautumista ei opetussuunnitelmatasolla vielä tutkimusajanjaksolla ohjeistettu.

Suomen maatalouden tehostuminen sotien jälkeen vaikutti siihen, että oppikirjoissa alettiin yhä enemmän kiinnittää huomiota afrikkalaisen alkukantaisen maatalouden kehittymättömyyteen. Tähän on toisaalta vaikuttanut myös vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintö, joka ohjasi oppikirjoja keskittymään vieraimpien maiden kuvauksissa ihmiseen ja ympäristödeterministisiin selityksiin kansojen kehityksestä.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että tutkimusajanjakson Suomessa maantieteen oppikirjat sisälsivät tarkoituksellista asennekasvatusta, joka ei niinkään ollut kansalliskiihkoista ”me-hengen” luomista, vaan laajempaa asenteita suuntaavaa sivistystyötä. Erityisesti kohteena oli maaseudun väestö, jonka kouluttamiseen ja sivistämiseen halutunlaisiksi kansalaisiksi tarvittiin ”ohjelmallisia” oppikirjoja. Oppikirjojen asennekasvatuksessa korostuvat tietyt teemat: isänmaallisuus, lute-

²⁶⁶ KOM 1952, s. 102.

rilainen uskonto ja talonpoikaishenkisyys – siis perinteinen ”koti, uskonto ja isänmaa”. Edellä mainittujen lisäksi voidaan havaita myös eräänlaista siveyskasvatusta, jolla tarkoitetaan tapakasvatusta, siisteyden, kuuliaisuuden ja raittiuden ihannointia. Nämä voidaan hieman asiayhteydestä riippuen lukea myös talonpoikaishenkisyyden alle, mutta tässä talonpoikaisuudella tarkoitetaan erityisesti maanviljely-elinkeinon kunnioittamista ja ruumiillisen työn ihannointia.

Tutkielman eräänä taustafunktiona oli vanhojen oppikirjojen käyttö opetusmateriaalina. Tässä olennaiseksi näyttäisi nousevan kuvantulkinta. Kuvia tulkittaessa on pystyttävä yhdistämään kuvat oman aikansa kontekstiin ja ymmärrykseen. Kulttuurintutkimuksen metodit auttavat kuvantulkinnassa, ja erityisesti esille nousee kysymys, *onko kuva valittu oppikirjaan informaatio- vai symboliarvonsa vuoksi?* Vanhimmissa oppikirjoissa kuvat toteuttavat lähinnä informaatioarvoa, vaikka ovat saattaneet aikansa oppilaille ollakin jännittävän erikoisia. Kuitenkin vasta myöhemmät oppikirjat, joissa kuvien käyttöön on kiinnitetty erityistä huomiota, sisältävät tarkoituksellista asenteellista suuntaamista kuvien avulla.

Tässä tutkielmassa kävi ilmi se, mitä jo aiemmassa tutkimuksessa oli todettu: maantiedon oppikirjojen tekstit säilyvät muuttumattomina tai ainakin tietosisällöltään vastaavina jopa vuosikymmeniä. Tapana muun muassa on omassa väitöskirjatutkimuksessaan todennut, että ”moni tämän päivän moderneissa värikkäissä oppikirjoissa esiintyvä seikka on sanottu jopa samoin sanoin jo sata tai sataviisikymmentä vuotta sitten”.²⁶⁷ Oppikirjoja ei kirjoiteta aikojen kuluessa kokonaan uusiksi, vaan uudet oppikirjat pohjautuvat vanhojen oppikirjojen tietojen pohjalle uutta lisäten ja vanhentunutta poistaen. Oppikirjojen tiedollinen aines siirtyy sukupolvelta toiselle. Samoin saat- taa siirtyä myös asenteellisesti suuntaava aines, ellei siihen kiinnitetä erityistä huomiota, jonka vuoksi asenteellinen aines tietoisesti poistetaan tai sitä muokataan vastaamaan kunkin ajan tarkoi- tusperiä.

Siinä missä tutkimusajanjakson tavoite asenteellisesti suuntaavalle ainekselle oli talonpoikaishenkisyys ja kotimaan arvostaminen, olisi nykypäivän oppikirjoissa tavoitteena ehkä globaali suvaitsevaisuus tai jokin muu asennekasvatuksen teema. Tämä tutkielma osoittaa aiemman tutkimustradition jatkumona, että oppikirjat eivät ole asennevapaita, vaan ne on tarkoituksellisesti kirjoitettu sisältämään asenteellisesti suuntaavaa ainesta. Näyttäisikin sille, että oppikirjat eivät ole niinkään puhtaan tiedon välittäjiä kuin yhteiskuntapoliittisella tasolla annettujen tavoitteiden

²⁶⁷ Tapana 2003, s. 6.

saavuttamisen keino. Tutkimusajanjakson varhaisimpien oppikirjojen tavoitteena oli kansan sivistäminen, kun taas sotien jälkeen jälleenrakennus vaati työteliäitä ja kuuliaisista kansalaisia, jolloin maantiedon oppikirjojen tavoitteena oli asennekasvatus. Vieraiden maiden asukkaisiin ja kulttuureihin tutustuminen antoi hyvän keinon asennekasvatukseen.

Tämän tutkielman tuloksia tulkittaessa on syytä huomata, että koululaiset jotka ovat tutkimusaineiston oppikirjoista yleissivistyksensä lukeneet, ovat nyt valtaa pitävä sukupolvi. Nämä 20–60 -lukujen koululaiset ovat nyt valtion virkamiehiä, kunnallisia päättäjiä, työnantajia, vanhempia, isovanhempia, opettajia. Heidän maailmankuvansa ja suhtautumisensa vieraisiin kulttuureihin pohjautuu vahvasti kouluopetukseen, koulun maantietoon, ja maantiedon oppikirjoihin.

LÄHTEET

Oppikirjat

- Aro 1925 Aro, J. E.: Kansakoulun maantieto. 14. painos. Raittiuskansan kirjapaino, Helsinki 1925.
- Auer – Merikoski 1950 Auer, Väinö ja Merikoski, K: Maantieto. Kansakouluja varten. 9. painos. Otava, Helsinki 1950.
- Hakalehto – Salmela 1940 Hakalehto, Alma ja Salmela, Alfred: Isänmaa ja maailma. 5. painos. WSOY, Porvoo 1940.
- Hakalehto – Salmela 1960 Hakalehto, Alma ja Salmela, Alfred: Isänmaan ja maailman maantieto. 7-vuotista kansakoulua varten. 9. painos. WSOY, Porvoo 1960.
- Hänninen 1938 Hänninen, Kaarlo: Kansakoulun maantieto ja kotiseutu-oppi. Yksiopettajaisia kouluja varten. 13. painos. Raittiuskansan kirjapaino Oy, Helsinki 1938.
- Jotuni 1937 Jotuni, Alfred: Kansakoulun maantiede. 23. painos. WSOY, Porvoo 1937.
- Leiviskä 1926 Leiviskä, Iivari: Kansakoulun maantieto 2. Yläluokkien oppimäärä. 1. painos. Arvi A. Karisto osakeyhtiön kirjapaino, Hämeenlinna 1926.
- Leiviskä 1949 Leiviskä, Iivari: Koulun maantieto. 19. painos. WSOY, Porvoo 1949.
- Myrsky – Ulvinen 1960 Myrsky, Vilho ja Ulvinen Arvi: Kaukomaat. Aasia, Afrikka, Amerikka, Australia, Etelämannen. 1. painos. WSOY, Porvoo 1960.
- Mäkelä 1961 Mäkelä, Teppo: Eurooppa ja vieraat maanosat. Euroopan maantietoa kansakoulun viidelle luokalle. 4. painos. Otava, Helsinki 1961.
- Otava 1960 Otavan iso tietokirja – Encyclopedia Fennica 1. Keuruu 1960.
- Rosberg – Tolvanen 1931 Rosberg, J. E. ja Tolvanen, Viljo: Koulun maantieto. 1. painos. Otavan kirjapaino, Helsinki 1931.

Tutkimuskirjallisuus

- Alapuro 1973 Alapuro, Risto: Akateeminen Karjala-seura. Ylioppilasliike ja kansa 1920- ja 1930-luvulla. Helsinki 1973.
- Alasuutari 1994 Alasuutari, Pertti: Laadullinen tutkimus. Tampere 1994.

- Anttonen 1993 Anttonen, Veikko: Pysy Suomessa Pyhänä – Onko Suomi uskonto? Teoksessa: Korhonen, Teppo (toim.): Mitä on suomalaisuus? Helsinki 1993.
- Anttila 1993 Anttila, Jorma: Käsitykset suomalaisuudesta – traditionaalisuus ja modernisuus. Teoksessa: Korhonen, Teppo (toim.): Mitä on suomalaisuus? Helsinki 1993.
- Barthes 2006 Barthes, Roland: The Third Meaning. Teoksessa: Manghani, Sunil; Piper, Arthur; Simons, Jon (eds.): Images – a reader. Wiltshire, Great Britain 2006. s. 109–114. Uudelleenjulkaistu kustantajan luvalla. Alkuperäinen julkaisu: The Responsibility of Forms, New York: Farrar, Straus and Giroux. 1985. pp. 41–59.
- Cygnaeus 1910 Lönnbeck, Gustaf: Uno Cygnaeuksen kirjoitukset. Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki 1910.
- Eskola – Suoranta 1998 Eskola, Jari ja Suoranta, Juha: Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere 1998.
- Fairclough 2003 Fairclough, Norman: Analysing discourse. Textual analysis for social research. London, Great Britain 2003.
- Halila 1950 Halila, Aimo: Suomen kansakoululaitoksen historia. Neljäs osa: oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet (1921–1939). Turku 1950.
- Hannus 1996 Hannus, M: Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 122. Turku 1996.
- Hietala 1979 Hietala, Marjatta: Näkemyksiä eri roduista suomenkielisessä yleisen historian ja maantieteen oppikirjoissa 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa. Teoksessa: Ahonen, Kalevi et. al. (toim.): Wie es eigentlich gewesen. Aira Kemiläiselle omistettu juhlaKirja. Saarijärvi 1979.
- Hietala 1993 Hietala, Veijo: Kuvien todellisuus. Johdatus kuvallisen kulttuurin ymmärtämiseen ja tulkintaan. Jyväskylä 1993.
- Julkunen 1988 Julkunen, Marja-Liisa: Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuu 1988.
- Kallio 1982 Kallio, Veikko: Aate ja yhteiskunta. Teoksessa: Tommila, Päiviö; Hietala, Aimo; Kallio, Veikko (toim.): Suomen kulttuurihistoria 3. Porvoo 1982.
- Kemiläinen 1993 Kemiläinen Aira: Suomalaiset, outo pohjolan kansa. Rotuteoriat ja kansallinen identiteetti. Tampere 1993.

- Kivinen ym. 1989 Kivinen, Osmo; Kinos, Sirpa; Rahkonen, Pekka: Ajan henki ja lukukirjat suomalaisessa peruskoulutuksessa 1870-luvulta 1980-luvulle. Turku 1989.
- Knuuttila – Paasi 1995 Knuuttila, Seppo ja Paasi, Anssi: Tila, kulttuuri ja mentaliteetti. Teoksessa: Katajala, Kimmo (toim.): Manaajista maalaisaateliin. Tulkintoja toisesta historian, antropologian ja maantieteen välimaastosta. Jyväskylä 1995.
- Kauranne 1966 Kauranne, Jouko: Alakansakoulumme vaiheita. Teoksessa: Valtasaari, Antero et. al. (toim.): Kansakoulu 1866/1966. Keuruu 1966. s. 34–47.
- Kekkonen 1999 Kekkonen, Jukka: Suomen oikeuden historiallisia kehityslinjoja. Helsinki 1999.
- Kivinen 1988 Kivinen, Osmo: Koulutuksen järjestelmäkehitys. Peruskoulutus ja valtiollinen doktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 67. Turku 1988.
- KOM 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö. Valtioneuvoston kirjapaino, Helsinki 1925.
- KOM 1952:3 Komiteamietintö 1952:3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, Helsinki 1952.
- KOM 1970 Komiteamietintö 1970: A 4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki 1970.
- KOM 1970 Komiteamietintö 1970: A 5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki 1970.
- Koskenniemi 1952 Koskenniemi, Matti: Luonto ja ihminen. Kansakoulun työtapoja II osa. Toimittaneet: Saarialho Kaarlo et. al. Saarinto & k:nit, Helsinki 1952.
- Kortekangas 1982 Kortekangas, Paavo: Kirkko. Teoksessa: Tommila, Päiviö; Reitala, Aimo; Kallio, Veikko (toim.): Suomen kulttuurihistoria 3. Porvoo 1982.
- Lahdes 1966 Lahdes, Erkki: Didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa: Valtasaari, Antero et. al. (toim.): Kansakoulu 1866/1966. Keuruu 1966. s. 151–172.
- Laulajainen 1985 Laulajainen, Esko: Avara maailma 5–6, Opettajan kirja. Porvoo 1985.
- Leiviskä 1931 Leiviskä, Iivari: Maailman maat ja valtiot II Aasia ja Afrikka. Porvoo 1936.
- Leiviskä 1936 Leiviskä, Iivari: Maailman kulttuurit ja maantiede. Porvoo 1936.
- Lury 2006 Lury, Celia: The United Colors of Diversity. Teoksessa: Manghani, Sunil; Piper, Arthur; Simons, Jon (eds.): Images – a reader. Wiltshire,

Great Britain 2006. s. 109–114. Uudelleenjulkaistu kustantajan luvalla. Alkuperäinen julkaisu: Global Natur, Global Culture, eds Sarah Franklin, Celia Lury and Jackie Stacey. London 2000. pp. 147–149.

- Meinander 1999 Meinander, Henrik: Tasavallan tiellä. Suomi kansalaissodasta 2000-luvulle. Helsinki 1999.
- Metsämuuronen 2006 Metsämuuronen, Jari: Diskurssianalyysi ja narratologia. Teoksessa: Metsämuuronen, Jari (toim.): Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä 2006.
- Nurmi 1966a Nurmi, Veli: Maamme ensimmäisen kansakouluasetuksen synty. Teoksessa: Valtasaari, Antero et. al. (toim.): Kansakoulu 1866/1966. Keuruu 1966. s. 15–20.
- Nurmi 1966b Nurmi, Veli: Kansakoulun oppikirjojen kehityksestä. Teoksessa: Valtasaari, Antero et. al. (toim.): Kansakoulu 1866/1966. Keuruu 1966. s. 180–186.
- Oittinen 1966 Oittinen, R.H: Koulujärjestelmän kehittyminen. Teoksessa: Valtasaari, Antero et. al. (toim.): Kansakoulu 1866/1966. Keuruu 1966. s. 271–292.
- Poijärvi 1958 Poijärvi, L. Arvi P.: Suomalaisen tietosanakirjan vaihteita. Keuruu 1958.
- Rikkinen 1984 Rikkinen, Hannele: Kuvien merkitys aluemaantieteellisen tekstin osana. Helsinki 1984.
- Rikkinen 1996 Rikkinen, Hannele: Alueellinen identiteetti ja kansalliset mielikuvat. Teoksessa TERRA 108:1 1996.
- Rikkinen 1998 Rikkinen, Hannele: Koulussa opetettava maantiede. Teoksessa: Rikkinen, Hannele (toim.): Maantiede peruskoulun yläasteella. Helsinki 1998.
- Rinne 1987 Rinne, Risto: Onko opetussuunnitelma ideologiaa - Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa: Malinen, Paavo ja Kansanen, Pertti (toim.): Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Opetussuunnitelmatutkijoiden yhteistyöryhmän ja Suomen kasvatustieteellisen seuran järjestämä opetussuunnitelmaseminaari 25.–26.9.1986. Helsinki 1987.
- Rosberg ja Tolvanen 1931b Rosberg, J. E. ja Tolvanen, Viljo: Maat ja kansat I. Maantieteellinen tietokirja. Helsinki 1939.
- Rytkönen 1978 Rytkönen, Seppo: Afrikka historian tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Rytkönen, Seppo (toim.): Afrikan historiaa. Joensuu 1978. s. 7-17.

- Räsänen 1989 Räsänen, Matti: Kansankulttuuri kansakunnan identiteetin rakennuspuuna. Teoksessa: Korhonen, Teppo ja Räsänen, Matti (toim.): Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti. Helsinki 1989.
- Salokangas 1982 Salokangas, Raimo: Joukkotiedotus. Teoksessa: Tommila, Päiviö; Reitala, Aimo; Kallio, Veikko (toim.): Suomen kulttuurihistoria 3. Porvoo 1982.
- Seppänen 2005 Seppänen, Janne: Visuaalinen kulttuuri. Teoriaa ja metodeja mediakuvan tulkitsijalle. Tampere 2005.
- Sinisalo 1989 Sinisalo, Hannu: Valokuvattu kansa. Teoksessa: Korhonen, Teppo ja Räsänen, Matti (toim.): Kansa kuvastimessa. Etnisyys ja identiteetti. Helsinki 1989. s. 42–61.
- Sivonen 1989 Sivonen, Seppo: Johdanto Afrikan historian tutkimusperinteeseen. Teoksessa: Kaikkonen, Olli; Rytönen, Seppo ja Sivonen, Seppo: Afrikan historia. Jyväskylä 1989. s.8-12.
- Syväoja 2004 Syväoja, Hannu: Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Juva 2004.
- Tapana 2003 Tapana, Pentti: Maantiedettä, ideologiaa ja idealismia. Suomi kansakoulun maantiedon oppikirjoissa 1900–1939. Turun yliopiston julkaisu. Sarja C, osa 196. Turku 2003.
- Tingsten 1969 Tingsten, Herbert: Gud och fosterlandet. Studier i hundra års skolpropaganda. Stockholm 1969.
- Ylikangas 1990 Ylikangas, Heikki: Mennyt meissä. Suomalaisen kansanvallan historiallinen analyysi. Porvoo 1990.
- Virrankoski 1982a Virrankoski, Pentti: Maatalousmaasta teollisuusmaaksi. Teoksessa: Tommila, Päiviö; Reitala, Aimo; Kallio, Veikko (toim.): Suomen kulttuurihistoria 3. Porvoo 1982.
- Virrankoski 1982b Virrankoski, Pentti: Talonpoikauskulttuuri. Teoksessa: Tommila, Päiviö; Reitala, Aimo; Kallio, Veikko (toim.): Suomen kulttuurihistoria 3. Porvoo 1982.
- Väisänen 2005. Väisänen, Jaakko: Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. Joensuu 2005.